UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM

Ukrainian Museum-Archives of Cleveland
Displaced Persons Camp Periodicals Collection

Item in Public Domain or an Orphan Work:

The United States Holocaust Memorial Museum Library respects the copyright and intellectual property rights associated with the materials in its collection. According to the Library's knowledge, this title is either in the public domain or it is an orphan work for which no current copyright holder can be identified. If you hold an active copyright to this work--or if you know who does--please contact the USHMM Library by phone at 202-479-9717, or by email at reference@ushmm.org.

Also available via libraria.ua.

209.

УКРАЇНСЬКА ШКОЛА НА ЕМІҐРАЦІЇ

ПЕДАГОГІЧНО-МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ

Ч. 1 Авґсбурґ — жовтень 1947 Рік I

ПЕРЕДМОВА

Виконуючи постанови з'їзду представників українських учительських громад в Ульмі з 27. квітня цього року, Управа Центральної Української Учительської Громади починає видавати педагогічний журнал. Міститиме він педагогічні й методичні статті з обсягу навчання всіх предметів і всіх типів наших шкіл, а також обговорюватиме організацію нашого вчительства, даючи одночасно перегляд шкільного й учительського життя нашої еміґрації та інформуючи своїх читачів про нові педагогічні напрямки у світі.

Йдучи за нашою традицією до 1939 р., назвали ми журнал »Українська Школа«, хоч часто виходитимемо в журналі поза чисто шкільні українські проблеми і братимемо до уваги проблеми світового шкільництва, а також позашкільне виховання і навчання.

Сподіваємося, що наш журнал дасть багато порад і вказівок для нашого вчительства, підтримає на дусі наших вихователів у їх тепер особливо тяжкій і відповідальній праці, розвіє багато сумнівів та спричиниться до узгодження напрямних виховання і навчання, дасть змогу вчительству обмінятися своїми міркуваннями, поглядами і практикою, а передусім розворушить українську педагогічну думку, як серед нашого вчительства так і громадянства, скристалізує і сконцентрує її та дасть поштовх до не одного корисного почину.

Виходитиме журнал покищо як місячник і додаток до »Нашого Життя«, що його Видавництво пішло назустріч потребам учительства і нашого шкільництва та згодилося на це, одначе, якщо журнал розвинеться, може перейдемо на двотижневик або видаватимемо його в подвійному об'ємі.

УКРАЇНСЬКИЙ Ц 2021 МУЗЕЙ-АРХІВ

Усе наше вчительство, всіх педагогів, теоретиків і практиків запрошуємо до співпраці у нашому журналі і прохаємо якнайскоріше присилати свої цінні статті з вище згаданих ділянок, а також поширювати наш журнал і приєднювати для нього численних передплатників.

РЕДАКЦІЯ

ДОБРИЙ УЧИТЕЛЬ

„Кого зненавиділи боги, того зробили вчителем" — не раз чуємо цю давню римську приповідку, або багато інших ще згірдливіших висловів про вчительський фах. Якщо мати на увазі важку вчительську працю та дуже часто незрозуміння вихованців і батьків, то приповідка може й правдива, але якщо говоримо про саме звання, вона зовсім фалшива. Навпаки. Це незвичайно шляхетний і почесний фах. Матеріял різних мистецтв — це мертва субстанція — дерево, камінь, фарба глина, — матеріял педагога — це живий, творчий, молодий, богоподібний дух. Продукт інших мистецтв, хоч і як одуховлений, проте, мертвий, — продукт же виховного мистецтва — це людський дух, що сам із себе може далі діяти і творити найвищі культурні цінності, передаючи їх з покоління в покоління, з роду в рід. Ні, навпаки! „Кого полюбили боги, того зробили вчителем" — ось правдива оцінка, ось правильний підхід. Сам Бог зробив свого Єдинородного Сина — Учителем людства і освятив учительське звання. Равві — учитель — це одна з назв Христа, що нею часто користувались Його учні. Хто розкриває справжні високі правди життя, того теж сповиває відблиск авреолі Боговчителя.

Коли обмірковувати виховні методи, то безсумніву найважніший виховний засіб — це сам учитель, його особистість та індивідуальність.

Кожний учитель, щоб мати змогу виховувати, мусить сам бути вихований. Він може виховати в основному таку особистість, якою він сам є, якщо тут не заважать інші вчителі, дім, середовище чи вроджені психічні заложення. Учитель мусить мати що давати молоді. Він сам мусить бути пройнятий ідеалізмом, що органічно виростає з глибин його душі. Душа доброго вчителя напружена, настроєна на вищий тон життя, просякла ідеалами й силою духа, що промінює від нього і діє навіть підсвідомо на молодь. Ніяке слово вчителя не виховує, якщо воно не випливає з його глибокого переконання, чи захоплення, якщо він у житті його сам не додержує. Криза сучасного виховання — це передусім криза вихователів. Наскільки людина вірить сама в себе, настільки й інші вірять у неї. Учитель виховує передусім своїм власним прикладом і зразком. Справжній мистець школи — це водночас і мистець життя.

Тільки дійсна особистість учителя має справжній виховний вплив. Особистість і виховне діяння нерозривно зв'язані. Така особистість здобуде собі авреолю поваги й авторитету у молоді, авторитету, що його важко буде захитати. Без викликання глибокої пошани і захоплення вищими ідеалами серед молоді годі подумати собі виховання, так само як і вище людське буття. Тільки таким способом можна розбудити в молоді здібності й таланти.

Особистість доброго вчителя відзначається звичайно й виховною інтуїцією, він має, так сказати б, педагогічну іскру. Добрий учитель має замилування до свого звання, він любить молодь і школу, нею живе. Про неї думає не тільки в школі. Його думка працює в кожну вільну хвилину над способами підтягнення молоді на вищий рівень духовости, він обсервує молодь, досліджує її психіку, думає над її хибами та їх усуненням. Він користає з кожної нагоди, де міг би довідатись щось нове з виховної чи наукової ділянки та застосувати у своїй практиці. Його думка, так сказати б, постійно спалюється у виховному напрямі та в напрямі життєвих ідеалів. Якщо це правда, що молодість міряється не роками, тільки життєвою поставою, психічним наставленням, світосприйманням, то добрий учитель завжди молодий. Духова молодість супроводить його від колиски до смерти. Такий учитель стає несамохіть провідником молоді. Молодечі душі, згуртовані довкруги такого вихователя, творять справжню духову спільноту, вищу й шляхетнішу, як та, що постає для виконання праці, для спільного діла. Таке якраз провідництво, сперте на особистім співжитті, стало підставою виховного руху, що в Данії зв'язане з особистістю Ґрундтвіґа, а його осередками є відомі данські вищі народні школи, де молодь провадить кілька місяців в особистім співжитті, під проводом учителя, що продовжує традицію Ґрундтвіґа. Маємо тут на увазі не програми, не формули, але дух виховного провідництва, що вщіплюється людині тільки від людини. Внутрішнім джерелом, що оживляє таку спільноту, є не ідеологія, не доктрина чи доґма, але жива особистість. Очевидно, така спільнота може поглибитися і зміцнитися ще й спільною ідеологією. Засобами тут будуть не примус і дисципліна, сперті на зовнішнім авторитеті, а тільки любов і глибока пошана. Ціль тут — це розвиток усіх життєвих сил у кожного члена духової спільноти, перемога всіх злих психічних комплексів, що сковують душу (див. реферат проф. Гессена в збірці рефератів з 6. Міжн. Конґр. Моральн. Вихов. у Кракові, 1934, стор. 45-56).

Яким саме способом велика особистість учителя діє на молодь, годі докладно схопити, мабуть с в і д о м о й п і д с в і д о м о. Молодь глибоко шанує його, цінить, любить і має довір'я до нього, а через те починає в усьому наслідувати вчителя і п е р е б и р а т и

від нього не тільки погляди й життєві засади, але спосіб життя та звички. Через те живий приклад учителя дуже важливий. Важливе не тільки те, що молодь в учителя бачить у школі і в приватному житті, але і що довідується про нього.

Відчуваючи глибоку пошану, довір'я, чи любов до вихователя, молодь соромиться своїх поганих вчинків перед ним. А що погане, недобре, неморальне в очах глибоко шанованого вчителя, те відчуває молодь як справжнє зло в своїй суті — перед Богом і людьми. Направду це післанник неба — такий учитель, що сором перед ним, а не страх і кара стримує молодь від поганих учинків. Коли один учень у клясі піддав думку зручно й дотепно „пошахрувати" шанованого вчителя, інші учні відповіли: „Ні, це направду нечесно було б обманювати професора Н. Н.!" Ось зразок, як діє справжня особистість вихователя на вихованка.

Великий учитель залишається для учня вчителем на все життя. Його вплив не обмежується тільки шкільним віком, а виходить далеко поза шкільні мури. Постать доброго вчителя залишається в уяві учня все життя, остерігає й зупиняє перед поганими вчинками. Що сказав би на це мій учитель? — думає не раз і в дозрілому віці учень перед якимсь рішенням, бачить в уяві вияв учителевого невдоволення, а інколи і появиться соромливий рум'янець на обличчі колишнього учня.

Один державний муж, що на нього великий вплив мала його мати, пише в своїх споминах, що в пізнішому житті по її смерті, навіть перед державними рішеннями, запитував себе, що сказала б на те його мати, і відповідно до того діяв. Такий приблизно вплив, як та мати, має кожний справжній вихователь.

Можливо, що ще й іншим способом, підсвідомим, має вплив добрий вихователь, створюючи відповідну виховну атмосферу.

Щораз частіше говорять сьогодні, навіть у науці, про суґестію, телепатію, флюїд, промені людської думки, що тут є мабуть не без значення.

Коли вдарити у клявіш фортепіяну і викликати його звук, відізветься і струна скрипки, настроєна на той самий тон. Струна задрижить і тихо заграє. Чи ж голос душі вихователя, настроєної на високі життєві тони, не порушить таких же духових струн у молодця і не приневолить їх заграти зворушливу пісню шляхетних учинків?

Д-р П. Ісаїв

Реформи побудови шкільництва в Німеччині

Серед нашої еміґрації чуємо різні голоси на тему, які школи потрібні нам і яка повинна бути їх побудова та пляни: фахові школи, чи гімназії, чи восьмирічні, чи чотирирічні; якщо восьми-

річні, то чи реальні з латинською мовою від третьої кляси і без грецької, чи клясичні з латинською від першої кляси і з грецькою від п'ятої, чи без греки.

Ці самі питання актуальні і для німців. Тим то і для нас цікаво, як розв'язують їх німці та які зарисовуються у них напрямки щодо побудови шкільництва. Шкільна влада всіх окупаційних зон виходить з трьох основних принципів:

1. Нова німецька школа спочатку повинна дати всім учням однакову освіту; пізніше учень повинен вирішити, до якої середньої школи йти та який напрямок освіти йому вибрати у ній.
2. Безплатність навчання повинна уможливити доступ до середньої школи й університетів всім колам населення.
3. В багатьох краях хочуть крім того допустити до високих шкіл також тих, що не мають іспиту зрілости.

Хоч принципи однакові, та проте в їх реалізації зарисувалися три напрямки реформ, саме у плянах 1) російської зони, 2) Надренщини і 3) Ганноверщини. В советській смузі всі діти без різниці ходять до восьмирічної народньої школи, в якій від 5 шк. року введено одну чужу европейську мову як обов'язкову, а від 7 шк. року учень вибирає або латинську мову, або математику, фізику і хемію.

Після народньої школи переходить учень або до трирічної професійної школи, або до чотирирічної середньої загальноосвітньої школи (малої гімназії), що розподіляється на 4 галузі: німецькознавчу, клясичну, новочасних мов і математичну.

До університету можуть вступити також абсольвенти професійних шкіл, а то й визначні у своїм фаху робітники й ремісники. Тут бачимо безперечно сильний вплив советської шкільної системи.

В протилежність до советської зони північна Надренщина додержується старих форм. Після чотирьох років народньої школи учень іде до восьмирічної гімназії, в якій від першої кляси вивчає латинську мову, а від другої англійську мову. Від четвертої кляси гімназії ділиться гімназія на два типи: 1. гуманістичний, де вивчають грецьку або французьку мову і 2. природничий. Отже, 14-річний учень повинен вирішити, який напрямок освіти він обирає.

Ганноверський плян, себто плян колишнього пруського міністра Ґрімме, вибирає середню дорогу. Він залишає старі шкільні форми — семи- чи восьмирічну народню школу і восьмирічні гімназії, одначе достосовує програми середніх і вищих кляс народньої школи до програм нижчих кляс гімназії так далеко, що перехід до 12-ого, а навіть 14-ого року життя не робить ніяких більших труднощів. Обидві школи починають в той самий час

вчити як першу чужу мову англійську, а після 14-го року життя відхиляються остаточно дороги обох шкіл.

До університету допускають також без іспиту зрілости, якщо хтось досягне успіхів на першому вступному передсеместрі.

Всі типи побудови мають свої добрі й погані сторони, одначе про них скажемо колись окремо. Зрештою, радо дамо місце на сторінках нашого журналу всім, що хочуть взяти голос в справі найдоцільнішої побудови українського шкільництва на еміґрації.

ОСНОВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Учитель повинен так навчати, щоб він міг розв'язати поставлені йому завдання. Він повинен досягти докладно визначених цілей; з того також виходить, що він мусить прямувати докладно означеними шляхами. Годі залишити припадкові, чи досягаються цілі і як вони досягаються. До того долучується ще, що вчитель має опікуватися у своїй клясі учнями з різними здібностями; це вимагає якраз передусім добре продуманих способів.

Тим то вчитель мусить зважати на деякі здобуті досвідом засади, якщо він має певно вести своїх учнів; він мусить **знати** різні продумані й випробовані шляхи, щоб на основі того знання вміти правильно й самостійно діяти.

Навчання відрізняється від виховання тим, що завжди приходить до нього щось „третє", саме **матеріял,** який треба засвоїти учневі, щоб йому дати освіту і виховувати на цьому матеріялі і цим матеріялом. При цьому виринає питання, **як** матеріял подається учням.

Тут є три можливості: учитель може або сам подавати матеріял, або він може опрацьовувати його з учнями, або доручати учневі його опрацювання.

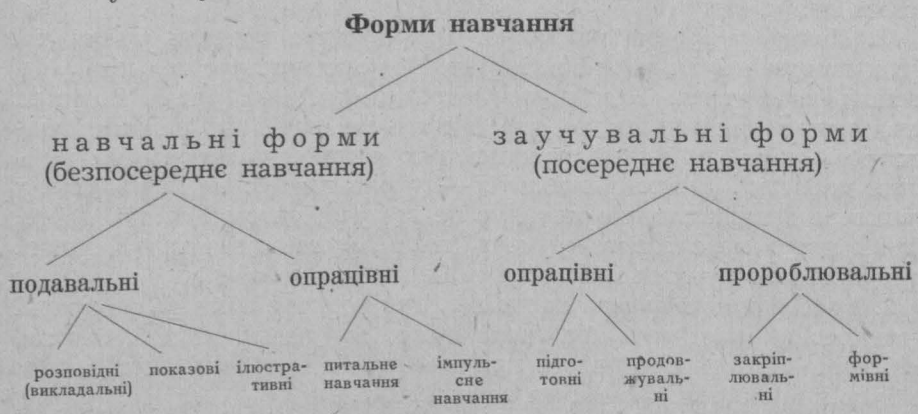
Четвертий випадок, що учні працюють без ніякого керівництва вчителя, не входить тут до уваги; бо це буде вже не властиве навчання, а самоосвіта.

Якщо вчитель подає навчальний матеріял сам, тоді маємо форму **безпосереднього навчання;** при цьому байдуже, чи вчитель **розповідає,** чи щось **показує,** чи **ілюструє.**

Учитель стоїть також у безпосередньому зв'язку з учнями, якщо він опрацьовує матеріял з учнями. При цьому може він послуговуватися якимись **запитаннями** (питальне навчання), або спонукувати учнів відповідними **поштовхами до думання** чи **імпульсами** (стимулами), щоб вони висловлювали свої думки й погляди (імпульсне навчання). Натомість маємо до діла з формою **посереднього навчання** (самостійна робота учнів), якщо учні без безпосереднього керівництва вчителя **опрацьовують** чи **проробляють** матеріял навчання.

Учитель, щонайменше на деякий час, для того, щоб учні працювали самі для себе, перестає безпосередньо працювати з учнями. Учні працюють на основі даних, які на час їх роботи виступають поміж ними і вчителем (посереднє навчання). Форма самостійної роботи учнів займає особливо у сільських школах багато місця.

Назвімо форми безпосереднього навчання **навчальними** формами, форми посереднього навчання **заучувальними,** і одержимо ось таку схему:



При подавальному навчанні учитель сам дає учням новий матеріял **взаємозалежним способом.** Учитель розповідає (викладає) учням матеріял, учні сприймають його, прислухаючись і приглядаючись.

При цьому байдуже, чи довгий цей виклад, чи короткий; інколи це вся історія, іноді один розділ, часом пояснення розміром одного чи кількох речень, деколи тільки одно слово, якого учні не знаходять або не можуть знайти, через що його повинен сказати учитель.

Учитель може різно подавати новий матеріял, залежно від предмету чи завдання: **словами,** власною **чинністю, речами** або **явищами.** Відповідно до того розрізняємо **розповідну, показову** й **ілюстративну** форму.

1. **Розповідна форма навчання.** Учитель розповідає, чи то читаючи, чи то вільно говорячи. Щодо змісту входить тут до уваги: звідомлення й оповідання, опис і зображення, пояснення і пожвавлення. При цьому у звідомленні й оповіданнях з'ясовуються події в часовій послідовності (напр., нещасний випадок), в описі й зображенні з'ясовується розміщення в просторі (напр., краєвид); звідомлення й опис бувають вдержані речово і звертаються до розуму, натомість оповідання і зображення є особисто забарвлені та звертаються до серця і почуття.

Пояснення може бути **мовним поясненням** (пояснення слова і речення) і **речовим** поясненням (речі і дії). Пояснювати **мовно** можна **зближеними значенням** висловами (напр., талант = хист), **етимологічним випровадженням** (пасовище від пасти), **говірковими висловами** (плай = гірська доріжка), **перекладом** на рідну мову (геологія = наука про землю), **спрощенням** і **розчленуванням** будови речення.

Під **речовим поглядом** пояснюємо частково з допомогою наочних засобів (дивись далі), а теж порівняннями, прикладами, описами і т. ін.

2. **Показова форма навчання.** Тут показує вчитель учням те, чим повинен бути новий матеріял. Він сам виконує те, чого учні мають навчитися. При цьому важливе вміння: учень повинен навчитися виконувати те, що він ще не вміє, або не вміє правильно (напр., при співі, руханці, рисуванню, моделюванню, ручних роботах). Учитель показує — учень пробує це наслідувати; учитель поправляє або показує це ще раз; це діється так довго, доки цього не зуміє теж учень (напр., руханкові вправи, новий рід шва при ручних роботах і т. ін.).

3. **Ілюстративна форма навчання.** Тут показує вчитель не власні чинності, тільки **речі** або **події**, напр., предмети, моделі, образи, фільми; далі експерименти при навчанню природознавства, при науці про життя, домашніх роботах і т. ін.

При поверховному розгляді могло б видаватися, що показова й ілюстративна форма навчання — це те саме; одначе це так тільки видається. При показуванню учитель сам діє, і то з тим наміром, щоб учні наслідували те, що він виконав; натомість при ілюструванню вчитель не прямує до того, щоб учні також виконували показане (напр., руханкова вправа — фільм краєвиду).

Показуючи й ілюструючи, учитель повинен зважати на те, щоб учні також могли стежити за тим, що показуємо й ілюструємо; далі важливо, щоб можна схопити як цілість, так і частини.

В деяких випадках має вагу те, чи учні бачать із своїх місць, чи треба їм звеліти виступити поодиноко, групами або усім. Важливо, щоб не поспішати, тільки щоб дати потрібний для сприймання час.

(Далі буде)

Переклад з німецької мови.

З діяльности Української Учительської Громади

Щоб здійснити рішення й резолюції Учительського З'їзду з 26. і 27. квітня цього року, обрана З'їздом Головна Управа Центральної Української Учительської Громади відбула сім засідань, на яких проведено в життя ось що:

1. Остаточно оформлено статути центральної, обласних та

місцевих українських учительських громад і зареєстровано їх у ЦПУЕ. Статути розіслано до всіх 8 областей, а обласні громади розіслали їх далі до місцевих УУГ, яких є коло 60.

2. Д-ра Маркіяна Терлецького і проф. Василя Данилишина обрано делеґатом від Гол. Управи ЦУУГ до Головної Переселенської Ради для співпраці з нею.

3. До Кураторії при Відділі Культури й Освіти ЦПУЕ обрано делеґатами д-ра П. Ісаєва, д-ра М. Терлецького та проф. І. Сточанського, які мають передавати всі побажання учителів щодо шкільництва та співпрацювати в їх зреалізуванні.

4. Вислано на З'їзд ЦПУЕ як представника Гол. Управи ЦУУГ проф. В. Чередарчука, щоб обстоював в шкільних та вчительських справах встановлені Головною Управою ЦУУГ напрямні. На З'їзді ЦПУЕ 8. 5. ц. р. рішено зреформувати Кураторію при Відділі Культури й Освіти так, щоб працю Кураторії розділити між референтів різних родів шкіл, а також покликати фахових інспекторів для різних типів шкіл по кількох для всієї шкіль. округи, а не окремих для кожної области.

5. Створено кваліфікаційну комісію під проводом дир. М. Величка, яка має співпрацювати з Відділом Культури й Освіти при ЦПУЕ в перевірці вчительських кваліфікацій, а також допомогти вчителям доповнити свої кваліфікації. Завдяки заходам цієї Комісії Філософ. Факультет У. В. Унів. оповістив уже в пресі відповідний Комунікат про можливості приступити до іспитів, що доповнять кваліфікації вчителів середніх шкіл.

6. Ухвалено правильник Допомогової Каси Центральної Української Учит. Громади в американській зоні, фонд якої творять 50% щомісячних прибутків ЦУУГ-и. Ціль Допомогової Каси — давати зворотні і беззворотні позички членам місцевих У. У. Громад. Потребуючий вносить прохання до ЦУУГ-и з опінією місцевої УУГ-и. Беззворотна допомога до 300 РМ. видається на випадок смерти рідні або іншого нещастя, а зворотна до 500 РМ. на 6 місяців з оплатою 12% на рік. Той, хто одержує позику, складає відповідну заяву-зобов'язання про повернення позики; цю заяву стверджують два поручники.

7. Проведено підготовчу працю для видання педагогічного та професійного вчительського журналу. Організацію й редакцію журналу доручено д-рові П. Ісаєву, що створив редакційну колеґію.

8. Вислано два прохання до ЦПУЕ:

а) про призначення певної кількости вчителів народніх та середніх шкіл для робітничих груп, що їдуть з Німеччини до інших держав;

б) про пересилання Учительській Громаді всіх шкільних під-

ручників, надісланих до ЦПУЕ. Учительська Громада передасть ці підручники відповідним фаховим комісіям для оцінки, а пізніше разом із оцінкою поверне їж до ЦПУЕ; комісію підручників для народної школи вже створено під проводом п. Софії Годованець;

в) пригадати в пресі, що всі шкільні підручники слід перед друком надсилати до ЦПУЕ. Автори повинні також повідомляти ЦПУЕ наперед про свої праці, щоб уникнути паралелізму в складанні підручників.

Центральну У. У. Громаду повідомлено, що друкуються зредаґовані проф. Л. Білецьким українські читанки для 1 і 2 та 3 і 4 кляси гімназії, а також істор.-літерат. хрестоматія для 5 кл. гімн. (середня доба) і для 6 кл. (нова доба до Шевченка). Готується хрестоматія до 7 і 8 кл. Друкується новочасна всесвітня історія д-ра М. Терлецького, готується до друку старовинна історія. Вийшла вже в світ історія середніх віків.

ПРИГАДКА ЩОДО ВПЛАТ

Головна Управа Центральної У. У. Громади пригадує свій обіжник про те, що місцеві У. У. Громади повинні нагайно надіслати 50% своїх щомісячних прибутків до Централі на фонд Допомогової Каси на адресу: Проф. Василь Чередарчук, Авґсбурґ, Сомме-Казерне, бльок 4/65 — і 25% своїх прибутків до Управи Обласної У. У. Громади.

Крім того всі Управи Обласних У. У. Громад повинні надсилати згідно з статутом 50% своїх щомісячних прибутків скарбникові Централі п. Рудницькій-Чапленко, Авґсбурґ, Сомме-Казерне бл. 4/72.

Тут слід підкреслити, що вже виконали свій обов'язок місцева УУГ в Ділінґені та обласні УУГ в Байройті, Мюнхені і особливо в Реґенсбурзі (остання надіслала 1116 РМ.). Сподіваємося, що найближчими днями надішлють обов'язкові вплати всі інші місцеві й обласні громади.

ПОБОРЮЙМО НЕПИСЬМЕННІСТЬ

Від ЦПУЕ довідуємося, що при наборі робітників до Канади на лісові роботи багато прийнятих робітників українців відкинуто тільки тому, що вони не вміли підписатися, дарма, що мали добрий европейський одяг і взуття.

В зв'язку з тим згідно з бажанням ЦПУЕ Централя УУГ-и закликає всі свої клітини розпочати боротьбу з цим прикрим явищем, яке з одного боку компромітує українців, а з другого боку стоїть на перешкоді виїзду до Канади.

Віримо, що все вчительство вживе всіх засобів, щоб усунути до решти неписьменність серед нашої еміґрації.

РЕЗОЛЮЦІЇ З'ЇЗДУ ЦПУЕ
В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ СПРАВАХ

(8. 5. ц. р. в Реґенсбурзі) 1947

1. В секторі загальної, народньої та фахової освіти 2-гий З'їзд Української Еміґрації вважає необхідним:

а) довести до строгої системи розпочату Відділом Культури й Освіти ЦПУЕ працю над уніфікацією та упорядкуванням шкільно-адміністративних та програмово-методичних справ;

б) поширити Відділ Культури й Освіти ЦПУЕ, запрошуючи до праці потрібні фахові сили та забезпечуючи їм відповідні умовини праці;

в) доповнити Кураторію при Відділі Культури й Освіти відповідними референтами народнього шкільництва, дошкілля, позашкільного виховання та обласними інспекторами;

г) в секторі дошкілля тісно співпрацювати з Об'єднанням Українських Жінок на еміґрації й упорядкувати справу дитячих садків, забезпечивши їх постійним методичним керівництвом та організувавши курси підготови садівничок;

ґ) звернути увагу на позашкільне виховання дітей і організацію їх дозвілля: літніх майданчиків, дитячих клюбів, дитячих та лялькових театрів.

2. Звернути особливу увагу на справу етичного виховання нашої молоді, в основу якого мають бути покладені християнська мораль та національна єдність українського народу, свідомість відповідальности та толеранція.

3. Навчання в усіх школах провадити в дусі єдиної літературної української мови на основі правопису, прийнятого Українською Академією Наук в 1929 р. та Науковим Т-вом ім. Шевченка у Львові.

4. Приймаючи до уваги можливість скорого переселення еміґрації з Німеччини:

а) підготовити шкільництво і культурно-освітню справу до нових форм праці при розселенні;

б) заснувати і правно оформити одну-дві середні і декілька народних шкіл поза таборами — для еміґрантів, що залишаться в Німеччині на довший час.

5. Давати шкільні підручники до фахової рецензії і допускати до шкіл лише підручники, рекомендовані Відділом Культури й Освіти ЦПУЕ.

6. а) Видавати фаховий педагогічний журнал, що обговорював би фахово-педагогічні, методичні та виховні проблеми і спричинився б до піднесення фахових кваліфікацій працівників школи;

б) для тієї ж мети влаштовувати систематичні педагогічні та методичні курси для вчителів.

7. Працю Відділу Молоді ЦПУЕ координувати з працею Відділу Культури й Освіти ЦПУЕ в тому напрямку, щоб система виховання була єдина та не йшла в розріз з вимогами шкільної дисципліни, виховання і навчання.

8. Посилити масову культурно-освітню роботу серед дорослого населення системою популярних лекцій та доповідей.

З'їзд просить духовенство обох українських Церков звернути особливу увагу на піднесення релігійно-морального стану еміґрації.

Стан українського шкільництва

Загальна мережа українських шкіл на еміґрації в Німеччині така: американська зона: гімназій — 24 (було 29), англійська зона — 4, Австрія — 2, у французькій зоні гімназій немає; учительських семінарій — 3, середніх торговельних шкіл — 4, середніх технічних — 2, ветеринарійних технікумів — 1, середніх сільсько-господарських шкіл — 2, середня школа лісничих — 1, шкіл образотворчого мистецтва — 6, музичних шкіл — 6, народніх університетів 6 (було 11), курсів чужих мов — коло 40 (вони непостійні і їх кількість мінається), курсів для неграмотних і малограмотних — 48, курсів медичних сестер — 8, народніх шкіл усіх — 72, дитячих садків — к. 70.

Дітей у дитячих садках — 600 (всі числа тут приблизні), учнів у народніх школах — 3000, у гімназіях — 2.800, учасників на курсах чужих мов, курсах для неграмотних і малограмотних та в народніх університетах — 1.000; разом дітей, учнів і учасників всіх типів шкіл і курсів та дитячих садків — 10.000 (високих шкіл тут не враховуємо).

До обласних та місцевих учительських громад!

Управа Центральної Української Учительської Громади висилає більшу кількість примірників цього числа журналу на адреси обласних учительських громад і доручає негайно розіслати їх на адреси місцевих учительських громад у відповідній кількості, беручи до уваги не тільки число членів даної місцевої громади, але й можливості продати журнал в місцевих кіосках чи через окремих кольпортерів. Місцеві ж громади негайно розпродадуть журнал своїм членам, як також дадуть деяку кількість примірників до кіосків або пішлють по таборах окремих кольпортерів. Зібрані гроші вишлють негайно на адресу: Проф. Василь Чередарчук, Авґсбурґ, Соммекасерне, бльок 4/65. Від справного розпродажу журналу і поспіху у присилці грошей залежить розбудова нашого видання.

АДМІНІСТРАЦІЯ

РЕЦЕНЗІЇ

Д-р Маркіян Терлецький: **„Нарис історії середньовіччя".** Видавниче товариство „Вернигора" 1947, 8°, 120 сторін.

По довгому часі з'явився оце так дуже потрібний підручник середньовічної історії, на які наша література дуже убога. До 1939 р. користувалися в гімназіях в Галичині перекладом Барвінського польського підручника Вінкентія Закшевського (3 частини), що з наукового боку був дуже добрий, навіть з поданою бібліографією до всіх розділів, одначе написаний тяжким стилем, що робило учням великі труднощі. Куди легший і приступніший був підручник всесвітньої історії Иосифа Чайківського, вільно перероблений з німецького підручника для учительських семінарій. Шойно за часів української державности в 1919 р. появився на Наддніпрянщині підручник старовинної історії, а вже аж у Відні на еміґрації 1920 р. дав М. Грушевський „Всесвітню історію" в двох частинах, місцями дуже цікаву своїми синтетичними узагальненнями, поглядами й оцінками та, проте, не зовсім достосовану до середньошкільних програм і потреб. Після І. світової війни під Польщею користувалися згаданими підручниками або польськими, що згодом появилися, як Ґеберта і Ґебертової (старовинна історія) та Нанкого, Шельонґовського і Домбровського, чи іншими, згодом достосованими до програм чотирирічної гімназії (Ґеберта, Мрозовської, Домбровського). На Наддніпрянщині послуговувалися за царських часів підручником Кареєва, а за більшовиків перекладами російських з суворо марксівським підходом. Українські підручники були майже вже зовсім вичерпані, а тим більше дуже важко було їх дістати на еміґрації.

Потребу підручника всесвітньої історії відчували як учні, так професори дуже боляче, бо вчителі інколи не мали з чого підготовлятися, а учні мусіли записувати виклади, що забирало багато часу і зупиняло помітно пророблення матеріялу. Тим то автор і видавництво зробили велику прислугу виданням названого підручника.

Підручник тим цікавий, що він опрацьований з української точки погляду, тобто автор багато місця відводить історії України і Слов'янщини взагалі, куди більше, як це є в західньо-европейських підручниках, як також історію України зв'язує з всесвітньою і часто зображує на її тлі.

В кожному підручнику три моменти дуже важливі: 1. вибір і устійнення матеріялу (щоб не було забагато і не замало), 2. уклад і упорядкування матеріялу, 3. спосіб зображення фактів і їх причиново-ґенетичне пов'язання.

Автор вийшов переможно в основному в усіх трьох напрямках і дав нам зовсім добрий і проглядний підручник, достосований до теперішніх шкільних потреб і вимог.

Авторові належиться тим більше признання, що вдалося йому того досягти якраз щодо середньовічної історії, якої матеріял, як відомо, дуже великий, різноманітний, скомплікований та поперехрещуваний. Як досвідчений практик не обтяжує автор пам'яті читача жодним балястом і непотрібними датами, пропускає тих володарів, що не мали помітнішого впливу на хід історичних подій, а намагається дати передусім розуміння історичного розвитку та його причин.

З таким вибором матеріялу можна погодитися, тим більше, що це тільки нарис історії, тобто репетіторіюм, на яке видавництво призначило авторові тільки 120 сторін 8°. Все ж таки в декількох випадках варт було б подати деякі подробиці і другорядні речі, коли зважити, що сьогодні ширші підручники, навіть німецькі, не так легко можна дістати. Декілька речей може слід було б сильніше підкреслити та висунути наперед.

Щодо укладу самого матеріялу, то тут можна зробити тільки одне завваження, а саме хрестоносні походи слід би перенести зараз після боротьби

проти інвеституури на стор. 52, а щойно опісля давати перегляд подій в часі тієї доби, у Франції, Англії, Німеччині й Україні. При такім укладі, як у автора, говорить автор під другою добою, що триває до року 1095, вже про події у Англії і Франції аж до 1270 р. Згадані уступи про Францію й Англію до 1270 р. слід перенести аж після хрестоносних походів або навіть і після середньовічної культури. Тут знову перегляд країв чи не краще починати з Німеччини, яка в той час через своїх римських цісарів відігравала значну ролю.

Зображення подій у автора згідне з сьогоднішньою наукою, одначе в кількох дрібніших питаннях іде автор за давнішими науковими поглядами, а не за найновішими, так, напр., найновіші досліди відкидають існування слов'янської держави Самона; зібрання „Руської Правди" приписують уже не Ярославові Мудрому, але його наслідникам; зразків київської церкви св. Софії дошукуються не в церкві тієї ж назви, тільки іншої церкви, т. зв. Неї в Царгороді; перші дипломатичні зв'язки київської держави з Заходом добачують не в посольстві Ольги до Оттона І., але в посольстві Русі до Людовика Побожного 839, хоч, правда, про тодішню Русь малощо знаємо; назву України виводять тепер не від граничного краю на межі Европи, але взагалі від „країни" „край"; і т. ін..

Сам виклад ясний, прозорий, зв'язкий, поправний, одначе не вважаю за правильне, що автор в розповіді на переміну вживає раз минулого, то знов теперішнього часу, і то навіть у тому самому реченні. Тим більш слід оминати майбутнього часу, як напр.: „Перша доба буде від упадку..." (стор. 5), але це тільки раз трапилось.

Ще кілька побажань до видавництва. Само видання, як на сьогоднішні тяжкі часи, оформлене зовнішньо зовсім вистачально, дарма що не ілюстроване, одначе слід би було в шк. підручниках консеквентно додержуватися одного правопису, тепер прийнятого. Тим часом раз назви народів писані з великої букви, то знов з малої, раз складені ті самі прикметники з розділкою (дефісом) напр., східно-римський, то знов без розділки, напр., західноримський, також апострофів в книжці немає. Інші правописні прогріхи (в дужках, як має бути): Египет (Єгипет), фільософія (філософія), тисячи (тисячі), світа (світу), рілі (ріллі), сьогодня (сьогодні), епископ (єпископ), виїмком (вийнятком), мітольогія (мітологія), з поміж (з-поміж), посілости (посілості), мущини (мужчини), деревляного (дерев'яного), по смерти (по смерті), Іляріон (Іларіон), же, ж писане здебільша разом (має бути окремо). Також варт було виправити деякі слова, тепер в літературній мові не вживані: по тій причині (з тієї причини), більше чим (більш, як або ніж), рівнож (теж, також), прочий (інший), горожанський (громадянський), на Україні (в Україні), правітчині (прабатьківщині), між цісарством а папством (... і папством), так отже (отже, так: отже все на першому місці).

Зроблені нами завваження — це все дрібниці; згадую їх тому, бо знаю, що видавництво друкує вже новочасну історію і в підготові є старовинна. Бажалося б, щоб в дальших частинах тих дрібних прогріхів не було. Одначе вони зовсім не зменшують великої вартости самої книжки і не заперечують факту, що нарешті по довгому часі дістала українська суспільність добрий, оригінальний український підручник середньовічної історії.

Д-р П. Ісаїв

З розмірів загальної нужди, що панує серед людства, можна пізнати, що людина відхилилася від своєї природи і свого призначення.

Джон Генрі Нюмен

Важливі підручники й посібники

(Доповнення будуть дані в черговому числі)

Релігія

Божа наука. Катихизм християнсько-католицької віри на основі біблії. Для шкільного вжитку одобрений греко-катол. Єпископатом. Третє вид. Кооп. В-во „Заграва". Гайденав, 1946, 8°, 187 ст., ілюстр., друк.

Біблійний Катехизм. Історія Нового Завіту. Ч. II. На правах рукопису. Видав Іван Дідюк. Ґосляр ам Гарц, 1946, 8°, 90 стор., ілюстр., циклостиль. Дозволено до друку Ординаріятом Апост. Візитатури і Адм. Гр.-кат. Церкви в Німеччині.

Ів. Перелазний: **Бог і наука.** (Апологетіка), Вюртемберґ - Баден. Ельванґен (Яґст), 1947, 8°, 102 стор., друк.

о. Ат. Тимків: **Малий Катехизм.** Видання Апостольської Візитатури. Мюнхен, 1946, циклостиль.

о. М. Дядьо: **Історія вселенської Церкви.** Ляндсгут, 1947.

Архиєп. Михаїл: **Поширений Катехизіс** Православної Церкви Християнської для середніх шкіл. Мюнхен, 1947, 8°, 144 стор.

Архиєп. Ігор: **Коротка наука Закону Божого.** Старий Заповіт. Друк. за згодою Св. Синоду УАПЦ. Авґсбурґ, 1946, 8°, 47 стор., ілюстр., друк.

о. доц. Михайло Карачківський: **Священна історія Нового Заповіту.** Підручник для народньої школи та молодших кляс гімназії. В-во „Рідна Школа". Ганновер, 1947, 8°, 107 стор., ілюстр., друк.

Українська мова

Микола Карпич: **Буквар для народніх шкіл.** В-во „Рідна Школа". Ганновер, 1946, 8°, 95 стор. + 1 табл., ілюстр., фотодрук.

Українська читанка для II кл. нар. шк. (Укр. В-во Краків-Львів, 1942). Перевидана фотоспособом. Мангайм, 1946, 8°, 160 стор., фотодр.

Е. Ю. Пеленський: **Українська читанка** для II кляси народніх шкіл. Кооп. В-во „Заграва". Гайденав, 1946, 8°, 160 стор., ілюстр., фотодрук.

Е. Ю. Пеленський: **Українська читанка** для III кл. народніх шкіл. Кооп. В-во „Заграва". Гайденав, 1946, 8°, 176 стор., ілюстр., фотодрук.

Проф. П. Ковалів: **Граматика української мови.** Мюнхен, 1946, 8°, 149 стор., друк.

Проф. В. Катран: **Граматика української мови,** ч. I. Фонетика і морфологія. Підручник для старших кляс гімназії і самоосвіти. Мангайм, 1946, 8°, 167 стор., друк.

Петро Оксаненко: **Український правопис.** Найголовніші правила українського правопису в зв'язку з граматикою. Авґсбурґ, 1946, 8°, 56 стор., друк.

Юрій Шерех: **Головні правила українського правопису.** В-во „Прометей", 1946, 16°, 59 + 2 неп. стор., друк.

Український правопис, упорядкував Іван Зілинський (фотопередрук, 1946 р.), 8°, 75 стор.

Д-р Ярослав Рудницький: **Український правопис.** Прага, 1942, (фотопередрук 1946), 16°, 27 стор.

Проф. П. Ковалів: **Граматичні і правописні вправи.** Підручник для українських шкіл, гімназій і самоосвіти. Накл. В-ва „Рідне Слово", Мюнхен, 1946, 8°, 64 + 4 стор., друк.

Правописний словник. Зредаґував А. Орел. Авґсбурґ, 1946, 16°, 272 стор., друк.

В. Радзикевич: **Історія української літератури.** Укр. Видавн. Т-во „Вернигора". Мюнхен, 1947, 8°, Часть I. Давня і середня доба — 92 стор., Ч. II. Нова доба — 158 стор., друк.

Латинська мова

Микола Панчук: **Scholae Latinae I.** Укр. Таборова Гімназія. Бад-Верісгофен, 1946, 8°, 76 стор., ілюстр., друк. (Той же підручник видано В-вом „Укр. Книга", Авґсбурґ, 1946, без словника, 8°, 46 стор., фотодрук).

Англійська мова

Д-р Ю. Чорний: **English.** Англійська мова для кожного (для шкіл, курсів, самонавчання). Накл. україн-

ської книгарні в Авґсбурзі, 1946, 8°, 76 стор., друк.

Short stories with english-ukrainian vocabulary. Короткі оповідання з англійсько-українським словником. Авґсбурґ, 1946, 8°, 48 стор., фотодрук.

Fairytales. Collected by A. Stefan. „Українська Книга". Авґсбурґ, 1946, 8°, 31 стор., ілюстр., друк.

Lessons in English. Підручник англ. мови для гімназії. Упорядкувала О. П. В-во „Рідна Школа". Ганновер, 1947, 16°, 150 стор., ілюстр., фотодрук.

Англійсько-український словничок з вимовою. 1946, 16°, 129 стор., фотодрук.

Українсько-англійський словник. Уложив В. Захарків. Реґенсбурґ, 1946, 16°, 128 стор., друк.

Історія

Іван Крипякевич: **Історія України.** Видавн. Т-во „Вернигора", (Мюнхен 1946), 8°, 80 стор. + 2 мапи, друк.

Д-р Маркіян Терлецький: **Нарис історії середньовіччя.** Видавниче Т-во „Вернигора". (Мюнхен), 1947, 8°, 120 стор., друк.

Проф. М. Р.: **Історія старинного сходу.** Нарис для шкільного вжитку. На правах рукопису. (Ляндсгут, 1946), 8°, 22 стор., циклостиль.

Проф. М. Р.: **Історія Греції.** На правах рукопису. (Ляндсгут, 1946), 8°, 66 стор., циклостиль.

Проф. М. Р.: **Історія Риму.** На правах рукопису. (Ляндсгут, 1946), 8°, ч. І. — 36 стор., ч. II. — 53 стор., циклостиль.

Географія

Іван Тесля: **Наша Батьківщина.** (Укр. В-во Краків-Львів, 1942), фотодрук, 1947, 8°, 180 стор., ілюстр.

Д-р Мирон Дольницький: **Географія України.** Видавниче Т-во „Вернигора", (Мюнхен), 1947, 8°, 90 стор. + 1 мапи, друк.

Іван Мар'єнко: **Практичні вправи з географії.** „Українська Книга". Авґсбурґ, 1946, 4° XXII табл., фотодрук.

Іван Мар'єнко: **Показник географічних назв** та методичні вказівки до зошита „Практичні вправи з географії". Т-во „Укр. Книга". Авґсбурґ, 1946, 8°, 44 стор., друк.

Іван Б-о: **Фізична географія** для початкових шкіл. В-во „Шляхи на Україну". На чужині. Ганновер, 1945, 4°, 22 стор., ілюстр., циклостиль.

І. Т.: **Географічні нариси позаевропейських країн.** Часть І. Північна і Південна Америка. Мюнхен, 1946, 4°, 62 стор. + 2 мапи.

Природознавство

Ботаніка. Підручник для гімназії. Упорядкувала А. Динь. Т-во „Рідна Школа". Ганновер, 1946, 16°, 168 стор., друк.

Неорганічна хемія. Підручник для гімназії. Упорядкувала А. Динь. В-во „Рідна Школа". Ганновер, 1947, 8°, 145 стор., ілюстр., друк.

Математика

Улян Карпенко: **Рахунки** для першої кляси початкових шкіл. (Фотопередрук, 1946 р.), 8°, 32 стор.

Улян Карпенко: **Рахунки** для першої кляси народніх шкіл. Кооп. В-во „Заграва". Гайденав, 1946 і 1947, 8°, 79 стор., ілюстр., друк.

Рахунки для другої кляси народніх шкіл. Кооп. Т-во „Заграва". Гайденав, 1946, 8°, 94 стор., ілюстр., друк.

Рахунки для третьої кляси народніх шкіл. Кооп. Т-во „Заграва", Гайденав, 1946, 8°, 100 стор., ілюстр., друк.

Рахунки. Третя кляса народніх шкіл. (Мюнхен), 8°, 88 стор., ілюстр., друк.

Рахунки для четвертої кляси народніх шкіл. Кооп. Т-во „Заграва". Гайденав, 1946, 8°, 148 стор., ілюстр., друк.

Б. Прокопів: **Збірник вправ і задач з аритметики.** Для гімназій та інш. середніх шкіл, ч. І. і II. „Рідна Школа". Ганновер, 1946, 8°.

Проф. П. Клименко: **Довідник з математики;** І част. Аритметика і алгебра. В-во „Українська Книга". Авґсбурґ, 1946, 8°, 90 стор., фотоспос.

»УКРАЇНСЬКА ШКОЛА НА ЕМІҐРАЦІЇ«, — педагогічно-методичний журнал, місячний додаток до »Нашого Життя«. — Редаґує Колеґія. — Адреса: „Ukrainsjka Schkola", Augsburg, Speyerer Str. 1.
Authorized by EUCOM Hq. Civil Affairs Division 14. July 1947 Autorization A. G. 383. 7 GEC-AGO.
Editor: Pawlo Kotowycz. — Druck: Hans Holzmann, Bad Wörishofen.

209

УКРАЇНСЬКА ШКОЛА НА ЕМІҐРАЦІЇ

ПЕДАГОГІЧНО-МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ

Ч. 2—3 Авґсбурґ, листопад—грудень 1947 Рік I

УЧИТЕЛЬ-ГРОМАДЯНИН І ЗАСАДИ ЙОГО ПРАЦІ

Тема, на яку хочу поділитись своїми думками, така широка й така глибока, що й не знаю, як убгати її в такі вузькі рамки своєї доповіді. Спробую визначити тільки найосновніші контури її обсягу. Я не мислю постаті вчителя-громадянина без його найголовнішого варстату праці, без його педагогічної роботи в школі й такої ж праці серед народу. Отже, сама його вчительська діяльність уже містить всі елементи і його громадянського післанництва. Але найголовніший заклад, де український учитель найбільше кладе своїх сил — це українська школа: там, на рідній землі, й тут, на еміґрації. Рідна земля й рідна школа — це велика трагедія того вчителя, що болїє нею, коли тільки подумає, що там у тій школі роблять з дітьми народу, коли з душі витравлюють увесь національний дух, що спочив був у добу українського державного будівництва в рр. 1917—1920., дух, що уформлювався на західних українських землях за часів Українського Педагогічного Товариства й Рідної Школи у Львові. Там з українця у школі творить офіціяльна політика інтернаціонального громадянина зі специфічною т. зв. „совєтською мовою", а то й просто московською. Українська викладова мова в занепаді і є знаряддям тільки офіціяльних виступів, а в приватнім і ро-

---

З Різдвом Христовим і Новим Роком вітаємо всіх наших співробітників, читачів, прихильників і все українське вчительство та висловлюємо наші найщиріші побажання!

Редакція

УКРАЇНСЬКИЙ
Ь 2363
МУЗЕЙ-АРХІВ

диннім ужиткові українська мова — це тільки націоналістичний шовінізм і контрреволюція.

Красне письменство допускається тільки радянське, допущене московською цензурою. Зате твори московських письменників, починаючи від Пушкіна, заводнюють школу в Україні. А історія України препарована марксизмом, ленінізмом, сталінізмом та московськими деспотами, як Петро I, Катерина II, Микола I і т. д. і т. ін. з Суворовим аж до Будьонного включно, — цими героями московського поневолення, витравлена з душі українського народу, позбавлена всіх національних рухів, всієї політичної боротьби за національну самостійність в минулім України. Офіціяльний підручник московської історії — це альфа й омега історичного знання в школі. Хіба лише постать Богдана Хмельницького, і то тільки в політичнім акті в Переяславі року 1654, — щоб показати, що Україна сама волить під Москву, — це ті виховні підвалини в українськім шкільництві. Одне слово, коли, як писав один учитель, коли в Україні побудуть большевики ще кілька років, то радянська влада України, щоб догодити „отцю народів", переведе найжорстокішу і найтрагічнішу ухвалу про скасування української мови на всій території соборної України й запровадить скрізь — в урядах, в школі й навіть у приватнім житті та в родині мову московську. Оце буде той фінал т. зв. самоліквідації, що фактично вже й є самим ходом московського терору. І в таку жорстоку добу, в таке „врем'я люте" для України школа в ній не є жодною школою українського народу та його національно-духових потреб, а тільки знаряддям ворожої московської політики.

І єдиною оазою національної української школи є школа тут, на еміґрації.

II

Але розбудова української національної школи тут у цих таборових обставинах нашого життя — діло дуже тяжке під всяким поглядом. Чвертьстолітнє панування большевиків в Україні, їх експерименти та знущання з учителя і дітей спустошили їх національні душі, викривили розум, а тих, що не піддались, просто знищили і тільки рештки війна викинула сюди на еміґрацію. Цими болями переболіла й маса українського вчительства робила спротив і не здавала своїх позицій. І коли ми візьмемо до уваги той колосальний духовий розпад на українських землях, що відбувся і відбувається в українській національній дійсності в українськім релігійнім, господарськім і культурнім житті, в школі й родині, а додаймо ще й той гураґан війни й панування німецького ґестапо, — то зрозуміємо, до якого глибокого зубожіння дійшло духове й фізичне життя українського суспільства. Релігійне й національне життя вчителя і дітей нищилось, фі-

зичне життя кожної людини було загрожене переслідуваннями й голодом. А найбільше перетерпіла українська родина. В більшості батько був заарештований, або висланий в тундри й тайґу на північ, у Сибір або забитий, мати пішла на тяжку працю, а діти були і тепер є залишені на самих себе й розбрились за куском хліба по людях. Про якесь виховання їх не було й мови: розбрат, провокації, шпіонаж і доноси, — то була зброя розкладу й морально-духового занепаду. Все це привело дітей у масі до того, що вони стали жебрати, а пізніше красти, обманювати й велика кількість із них докотилась до злочинів, до правопорушництва й до того, що батько й мати перестали вірити своїм дітям, і навпаки. Родини пішли врозтіч і стали знаряддям таємної стежі НКВД: син повстав на батька, донька на матір; підозра, недовір'я, замкнення в собі — все це вилилось у той страшний унутрішній побут родинного життя; ховалась усяка думка, щезали заміри, а на верх спливла стежа — один за одним... Всі морально-духові нитки, що споюють родину в одну духову цілість, раптом обірвались... І та родина, що є основою й зародком українського суспільного життя, та колишня патріярхальна, високоморальна родина українського народу в масі своїй за вийнятком невеликої кількости перестала існувати. І на згарищі такого розкладу серед молодого й наймолодшого українського покоління повстала духова безпритульність, самітність кожної людини, зловіща мовчанка запанувала в суспільнім житті народу, учительства й навіть ліпших дітей, що ще не згубили національного обличчя гідности. І от оці викривлені душі нашого наймолодшого покоління складають контингент нашої школи. А коли додамо оту партійну гризню, отой партійний розклад, боротьбу, що тут на чужині позначилась зловіщою примарою нашої еміґрантщини й яка починає опановувати нашу школу в старшім віці, — все це промовляє до нас зловіщим мементо, що знижує рівень науки, робить нашу школу невидним знаряддям політики, духової спекуляції, грою темних сил, розкладу й ареною боротьби за впливи, за опанування наймолодшим нашим поколінням.

І перед нами встає сумний образ тієї молоді, що наповняє нашу нову школу на еміґрації, що сприймає нові думки й ідеї у нових історичних умовинах на чужині. І в цім аспекті теперішньої української дійсности, що повстала через братні обійми та московську опіку, стають зрозумілими розпучливі слова Шевченка: „В школі нас усього, всього, що тільки є, навчають, **крім своєї любої рідної мови. О, школо, школо! Якби тебе швидше перешколити!**"

III

І от перше завдання перед учительством, перед нами — перешколювати наших дітей, кувати їх нову долю. Перед нами ве-

лике завдання створити нові умовини для нашої дітвори, для наших майбутніх заступників. І перше громадянське і національне завдання українського вчителя усвідомити всю велич нового завдання, напружити всі сили на те, щоб розбудувати **свою рідну національну школу.** Завдання велике й відповідальне.

Для здійснення цього великого громадянського і національного обов'язку вчитель має передусім стати сам громадянином, цебто зорганізуватись у велике суспільне тіло, об'єднатись у велику вчительську організацію, в центральну учительську громаду, союз українських учителів. Така центральна організація нам необхідна не тільки для того, щоб захищати свої професійні інтереси та матеріяльний добробут і правне становище, як це роблять учителі в усіх демократичних державах. Учитель передусім має стати сам організованим громадянином, стати піоніром громадянської дисципліни, кожний з нас повинен підпорядкуватись цілому, щоб бути сильним самому, щоб почувати себе суспільною одиницею великого громадянського тіла української нації, стати організованим, громадянськи свідомим сином великого українського народу. І тільки тоді він стане організатором, вихователем і вчителем у кращому розумінні дітей свого народу. Кожний учитель повинен собі усвідомити, що він на місці своєї праці, біля свого варстату у школі серед дітей і їх батьків веде провідну ролю організаційну, навчальну і виховну, високовідповідальну ролю вчителя-громадянина в найкращому розумінні цього слова: вчителя дітей і громадянського чинника серед їх батьків... І тим, і другим він повинен розкрити перспективи їх теперішніх і майбутніх обов'язків супроти України, як нації. Тому в порядкові найкращого усвідомлення цих своїх завдань і обов'язків все українське вчительство повинно бути об'єднане у всеукраїнській учительській громаді. Учителі всіх типів шкіл, починаючи з найнижчих і кінчаючи високими школами, творять на чужині центральну громадянську організацію вчителів. Така внутрішня організаційна праця всього вчительства й кожного педагога зокрема засновується на суто національних основах світогляду й думання, на повній посвяті себе українській національній ідеї, українському народові й Україні в цілому та на повній відданості тій школі і дітям, де вчитель працює, бо щира праця й служба найменшим дітям українського народу — це праця і служба українській нації. Цим українське вчительство покаже, що воно здатне служити високій ідеї, здібне непомітно назверх служити дітям своєї школи, служити батькам їх як щирі дорадники, що воно підноситься тим до служення всьому українському народові, здібне творити з себе національну цілість, духову національну єдність, церкву ідейно-діючих і віруючих у своє післанництво в малій громаді для великого цілого. Споєне одним ідеалом націо-

нальної служби, однією організаційною силою українського національного проводу, одним ідеалом шкільних і педагогічних завдань відродити дійсно українську національну школу, — український вчитель, як провідна духова еліта української нації, повинен відчути і ту глибоку громадянську відповідальність перед майбутнім української нації і перед майбутньою законною владою України, бо кому більше дано, від того буде й більше вимагатись. І коли ми самі цю повинну духову службу Україні вповні в собі відчуємо, тоді будемо певні, що і вся українська школа буде **наша,** все шкільництво й освіта всіх дітей України і всього народу українського в обсязі **нашої** праці, під нашим національним і педагогічним впливом. Тільки так і треба розуміти наші завдання в громадянській самоорганізації і тільки в цім сенсі виступає учитель як громадянин.

IV

Але в такому виступі нашім громадська служба вчителя щойно розпочинається і на цьому вона не кінчається. Живе діло вчителя-громадянина випливає на широкі води його громадянської праці тоді, коли він іде до батьків у вужчому розумінні й до народу в найширшому розумінні. І от тут ідеалом мені світить широка громадянська праця вчителя Бориса Грінченка й велика праця видатного вчителя Михайла Драгоманова*). Переді мною все стоять прикладом одинокі і неперевершені дві праці Б. Грінченка: 1. Шевченко на селі і 2. Перед широким світом, — якими Грінченко заманіфестував свою широку громадянську працю національного усвідомлення народу, збираючи його по хатах і читаючи йому твори Шевченка і твори інших письменників та роз'яснюючи їх думки. Оця скромна, але велика і вперта праця Грінченка серед народу з книжкою в руках і живим словом на устах — це праця великого громадянина, що всі свої сили віддав для народу, національно його усвідомлюючи. Подібну працю робив і М. Драгоманів. Його праця в українських недільних школах на периферії Києва для слуг, наймичок і наймитів, для сторожів, двірників і т. д. і т. д.; його надзвичайно цінна праця „Народні школи на Україні", в якій він виступив до боротьби з московською владою за українську школу, його видатні листи до москвофільського студентського органу у Львові „Друг", що перевернули все думання Франка, Павлика, Белея й багатьох інших, його багате листування з цілим рядом студентства, його бойові виступи до студентської молоді, — все це нестерті приклади, як

*) Якщо автор статті вказує як приклад громадянської праці М. Драгоманова, то, як думаємо, це не значить, що він є прихильником і світогляду та суспільно-політичних поглядів М. Драгоманова. Ці речі треба вміти розрізнити. Редакція.

можна настирливою і впертою працею не з катедри університету та іншої школи, а з трибуни громадянського діяча перероджувати душі й робити з них висококваліфікованих діячів, письменників, журналістів, громадянських робітників, — це все високий приклад кожному вчителеві для наслідування: йти на широку народну ниву і впертою працею підносити їх душі й вести на дорогу широкої національної роботи.

А Карпатська Україна в рр. 1923—1938. Ця забута „Карпатська Русь", змосквофільчена, змадяризована, а коли там появився український учитель, еміґрант з Наддніпрянщини і Галичини, і той, що покінчив українські школи в Подєбрадах і в Празі та пішов учителювати на найнижче становище народного вчителя, то та затуркана „Карпатська Русь" р. 1938 проголошує свою самостійну державність як частку великої і соборної України. Український учитель там блискуче видержав іспит на учителя-громадянина.

Учитель серед народу — це не тільки фаховий учитель, а все: дорадник, кооператор, агроном, організатор, музикант, дириґент хору, оркестри; отже, на якому б полі й фаху не працював, перед ним красномовно встає його діло: не Карпатська Русь, а Карпатська Україна, як самостійна українська Держава.

От таким учителем-громадянином повинен бути кожний з нас учителів, що пішов у широкий світ до українського народу, щоб із невільника зробити його свідомим українцем. Таку метаморфозу може дозволити собі тільки вчитель-громадянин.

А скільки таких учителів, яких імен ми не знаєм, було в Галичині, на Буковині, на Україні Наддніпрянській! Це все ті учителі-громадяни, що організують українське суспільство, організують і усвідомлюють їх психіку і включають нарід у велику родину свідомих громадян, що творять націю.

V

Але такий учитель-громадянин, щоб бути на висоті своїх завдань, повинен мати викристалізований світогляд і ясну громадянську і національно-політичну лінію. Сучасна доба — це доба, в якій боряться не інтереси й цінності матеріяльної вартости, а боряться передусім чисті ідеї. Ця чисто ідейна боротьба в сучасну добу пронизує все — літературу, мистецтво, театр, політику, державну працю, всі мирні конференції. Від цієї ідейної боротьби не може відмовитись і вчитель. Змагаються два світи і два світогляди: матеріялістичний світ тоталізму й диктатури пролетаріяту і світ ідеалізму та демократії. І ми, вчителі, повинні в цій боротьбі заняти те чи інше місце й взяти участь у цій ідеологічній боротьбі. І для нас ясно, що ми станемо проти матеріялістичного світогляду, проти матеріялістичних змагань і на боці

ідеалізму та демократії. Отже, ідеалізм, себто світогляд, що кладе в основу свого пізнання, віри й діяльности не матеріяльне начало, а духове. Не одним лише хлібом і матеріяльним зиском буде людина живою, а насамперед духовими ідеалами вищої правди, добра, права й гуманности, волі людини як вищої духової вартости — оце все те, за що бореться ідеалістичний світ. Дух і природа людини тут поєднуються у вище я її духовости, що втілюється в її моральні принципи категоричного веління її розуму, в її добру волю, що діє морально. Тільки добра воля людини веде її до добрих чинів, а не до себелюбства, егоїзму, тільки високий характер об'єднує внутрішній духовий світ і зверхній, змисловий фізичний в один світ вищий, що існує як якась вища цілість, що зветься духовістю окремої людини, духовістю нації. Тому мета кожного вчителя — не утилітарне персональне щастя, зв'язане з низкою тільки особистих приємностей і особистого задоволення, а високі ідеали людини, високі цінності народу, його культури, високі вартості моральні, національні, високі ідеали нації, що є вищі за все інше й досягнення їх — це вища ціль наших прямувань.

Людина живе, бо призначена жити. Але призначення цього життя в тому, щоб людина діяла, поступала відповідно до істотности своїх найвищих прямувань. А увесь сенс цих вищих прямувань спочиває в витворі нею духових цінностей, в вияві духових сил.

Духове життя — це основа наших завдань; духова творчість — це її зміст. Тому ми особливо високо цінимо ту людину, що розвиває свої духові сили, що творить в духовій ділянці науки, мистецтва, педагогіки щось особливо високе, вартісне: хто особливо зробив багато корисного для суспільства і нації, чи нарешті, хто зробив для свого власного духового розвитку, персонального самополіпшення. І хто сприяє розвиткові своєї духовости, хто сприяє витворові національних ціннощів у культурі, в школі, в народі, той досягає найвищого блага. Поширення своєї духовости на своє оточення, одухотворення життя вищими цілями, намагання з природи створити субстрат для досягнення духових вартостей, — ось у тому ховається й ціль життя людини, а вчителя особливо.Тут ціль життя окремої людини підлягає цілям суспільства. І що ліпша і спорідненіша така вольова взаємочинність, то більші можливості для багатого витвору тих духових благ. Найідеальнішою є взаємочинність волі у крові й єдності народу, у праці на добро української нації. В національній спільноті індивідуальні цілі життя знаходяться в найтіснішім зв'язку з цілями життя всієї нації. Все, що нація творить, може бути витворене тільки її окремими членами і навпаки, національна цілість — це найкраща передумова для вільного розвитку духо-

вих сил окремого її члена. Історичне значення народу як національної суцільної одиниці не тільки в тому, що той нарід в цілому зробив для кожного її окремого члена, але і в тому, що та окрема одиниця як духова творча сила, хай то буде інтеліґент чи звичайний робітник, зробила для свого народу, що вона дала позитивного до його духової скарбниці. В цьому остаточна мета і призначення окремої людини як члена нації: Я повинен намагатися з усіх сил своїх віддати всі здібності свої, всі творчі сили і навіть життя своє, щоб Україна, моя нація стала **державою**, тією найвищою національною основою для якнайбільшого розвитку людських духових здібностей, для створення духових благ нації. Таким чином визначення, що основою й метою досягнення є духовість світу, віра, що тільки моральний устрій світу приносить людству щастя, творять основи нашого ідеалізму. Українська провідна верства і зокрема учительство оцей ідеал свого світогляду і ставить в основу всього свого життя. Українське вчительство за цей ідеал, на прапорі якого стоїть уся творчість Шевченка, Франка, Лесі Українки й інших найбільших будителів наших, і має боротись, і має ставити ціллю всього свого життя.

Тому ми, вчителі, маємо визначити й послідовно проводити в нашій реальній праці серед дітей, серед народу такі національні й етичні наші завдання й вимоги:

1. Наша національна школа, яку ми в нових умовах хочемо творити, повинна бути складовою частиною всього українського національного руху.

2. Тільки той учитель цінний для нації, хто працює головно для свого народу, а не тільки для себе та своїх особистих потреб.

3. Тільки той учитель вартісний, хто великою мірою сповнений національною гордістю: я передусім українець, а потім фахівець, професор і т. ін.

4. Тільки той учитель найбільшою мірою плекає у своїй душі почуття національної гордости, хто до глибини душі і матеріяльних засобів просякнутий повинністю служити свому народові, жертвувати для його добра всім, і навіть життям своїм.

5. Основа для національної гордости є тільки там, де в народі панує свідомість національної солідарности, організованости, почуття національного споріднення і соціяльної справедливости.

6. Джерело життя нації і її розвитку спочиває в її волі: але тільки така воля служить добру нації, що сприяє консолідації народу, а не його розбратові, що організує народ у вищу суспільну цілість і єдність, надає сенс його існуванню і творить з народу націю з печаткою її вищої духовости.

7. Та воля, що дезорганізує народ, розкладає його кровну єдність на окремі і ворожі одна одній групки, творить з одиниць їх лінивих, безхарактерних себелюбців, егоїстів, — така воля веде народ до згуби і занепаду.

8. Кожний народ має таку волю, яку є здатний і спроможний собі виробити та здійснити у своїм творчім покликанні й післанництві, що конкретно втілюється в його керівнім проводі, як вияві найвищої досконалости нації.

9. Творчі сили народу здійснюються тільки тоді, коли визначуються глибокою ідеєю й високоморальним проводом учительства. В чинах його, в його провідництві і праці спочиває духова сила народу і його майбутнє.

10. Рівність усіх людей національної спільноти здійснюється тільки і такою мірою, якою окрема людина виявить свої здібності і працездатність; тому кожна праця, вміння корисно для народу працювати — це єдина міра вартости і рівности людини.

11. Кожна корисна праця, чи то фізична, чи духова повинна викликати глибоку пошану до неї і до тієї людини, що ту працю виконує. Праця —найбільший виховний чинник молоді і взагалі людини, вчить людину, витворює в ній ряд дисциплінуючих ідей, як консолідація, дружність, поступ, дисципліна і т. ін. Це ті сили, що їх передусім плекає вчитель і їх культивує та виховує в молоді.

12. Працездатна людина, характерна, етична, здорова є вартнішою від людини мало продуктивної і непрацездатної.

13. Лінива і безхарактерна людина — безвартісна .

14. В духовім вихованні на першім місці повинно стояти виховання характеру, прикметами якого є статечність, певне вольове рішення, підлеглість моральним принципам, духова шляхетність, дружність, активність, вірність ідеалам, посвята, дисципліна і послух.

Оці всі прикмети національні і моральні повинні лягти в основу світогляду і праці кожного вчителя і тоді він піднесеться на найвищий ступінь ідеалу вчителя-громадянина, сина свого народу і творця найвищих цінностей культури й духовости української нації.

Проф. Д-р Л. Білецький

СУЧАСНІ НАШІ ПОТРЕБИ У ВИХОВНІЙ ДІЛЯНЦІ

Щоб зрозуміти і збагнути якслід сучасні наші потреби у виховній ділянці, мусимо наперед пригадати й усвідомити собі мету і засоби кожного виховання і навчання взагалі, бо щойно на тому тлі виступлять виразно і чітко всі наші виховні недоліки та недостачі.

Мета виховання і навчання

Кожне виховання і навчання ставить собі три цілі: 1. виробити у вихованця такі **моральні життєві засади,** що зробили б його корисним і для громадянства та нації, і для нього самого; 2. розвинути всі духові здібності — з одного боку, пам'ять, увагу, асоціяцію, швидке спостерігання всіма змислами, скору орієнтацію та самостійне думання, коротко кажучи, **інтеліґенцію,** а з другого боку, добру і сильну **волю** водночас із відповідним **почуттям,** як також **фізичне здоров'я і силу,** що давали б змогу невгнуто проводити задуми в життя; 3. подати **відомості, знання і вміння,** потрібні у власному і збірному житті.

Усі три цілі — тісно з собою зв'язані. Їх залежність можна б зобразити, як три коробки, що одна в одній міститься. Часто досягаючи однієї цілі, реалізуємо і другу та третю. Напр., учень вивчає якесь історичне оповідання, де зображена геройська посвята, скажім, відому „Олесю" Грінченка. Він дістає при тому історичні відомості про татар, а водночас, переповідаючи оповідання, розвиває свою уяву й пам'ять. Коли учень пише завдання, даючи відповідь на поставлені запитання, чи накреслюючи диспозицію оповідання, розвиває він ще й самостійне думання, а то й сталить волю, перемагаючи своє лінивство чи нехіть до зусиль і праці. Густо-часто дитина, читаючи те оповідання, захоплюється геройським вчинком Олесі, зворушується її великодушністю, вибирає собі її постать за життєвий ідеал, а через те формується в дитячій душі життєва засада посвяти для ближніх. Куди більше виховно діє добірне оповідання вчителя з глибшою ідеєю, коли він р о з п о в і с т ь його дітям с а м талановито, виявляючи в голосі, міміці і деяких рухах ще й своє справжнє захоплення, що пливе з переконання, з глибин душі. Тоді проміньює його власний дух, уділяється молоді та підсвідомо впливає на молодечу волю й почуття. Добірний матеріял навчання, використаний вміло і всебічно вчителем, може досягати водночас всіх трьох цілей та справді формувати молоду душу й розвивати особистість у всіх трьох напрямах.

Краще зрозуміємо цілі виховання і навчання, а водночас і потрібні для них засоби, якщо вглянемо, так сказати б, у „машинерію" людської душі і пізнаємо структуру особистости — під кутом її діяння і поведінки. В людській особистості можемо відрізнити два основні чинники: 1. напрямний і 2. інструментальний. До **напрямного** належать якраз життєві засади, якими кермується людина у своїх вчинках, отже, її морально-етичні погляди й почуття, що зв'язані з релігією, світоглядом, ідеологією тощо, а до **інструментального** зараховуємо всі духові здібноці, отже інтеліґенцію і сильну волю та фізичну справність, що є засобами — інструментом реалізації напрямного чинника. Інтеліґен-

ція дає змогу людині орієнтуватись у даній життєвій ситуації, правильно її оцінити і дійти до якогось висновку та постанови, а сильна воля і фізична справність дає їй змогу провести свою постанову в життя, поборюючи всякі труднощі.

Напрямний чинник особистости враз із частиною інструментального, саме волею, називаємо звичайно **характером,** а всяку чинність, що має його оформити, звемо властивим **вихованням.** Всякі ж зусилля, що намагаються розвинути складові частини інтеліґенції, спертої на знанню й різних відомостях, окреслюємо як навчання. Отже, характер творить ядро особистости.

Структуру людської душі можна б порівняти з кораблем та його провідником. Капітан, який веде корабель та вказує йому правильний шлях, — це напрямний чинник, а вся інша машинерія і технічні улаштування, що дають змогу кораблеві порушатися вперед, триматись на воді та поборювати водні хвилі — це інструментальний чинник, це та інтеліґенція, знання і воля у людини.

Обидва чинники майже однаково важні. Злий капітан поведе корабель на льодові гори і знищить навіть найміцніші та найдосконаліші технічні корабельні улаштування. І навпаки. І найліпший капітан не доїде до мети, коли корабель лихий і дряхлий, чи то коли забракне йому вугілля і пари, що відповідали б — волі, тій рушійній силі людської особистости.

Нераз зустрічаємо людей із неспівмірними обома чинниками. Напр., є такі п'яниці, що справді щиро постановляють більше не пити, усвідомляючи собі все зло своєї хиби, тобто їх напрямний чинник у цьому випадку поправний, а, проте, вони не мають настільки сильної волі, щоб дотримати своєї, зрештою, зовсім щирої постанови. У них заслабий інструментальний чинник. Цю неспівмірність обох чинників дуже добре схопив римський поет Горацій: „Бачу кращі речі і їх одобрюю, а, проте, іду за гіршими". Зате цієї неспівмірности не спостеріг грецький філософ Сократ, дарма, що був великим мудрцем.

На його думку вистачало пізнати й усвідомити собі зло якихось учинків, щоб більше їх не допускатися. Сократ не спостеріг цієї потреби ще й сили волі для поведінки мабуть тільки тому, що сам мав незвичайно сильну волю. Для нього самого вже саме пізнання справді вистачало, через що сила волі не творила окремої проблеми. А проте міць волі — дуже важний складник особистости, так само, як її гартування — це одне з важливіших питань педагогіки.

Виховні засоби

Виховуємо вже самим **навчанням** в школі, бо, подаючи знання, розвиваємо інтеліґенцію, світогляд і життєві засади, а приневолюючи молодь учитися і працювати, зміцнюємо її волю і витво-

рюємо добрі привички. Одначе є ще дуже багато добрих і успішних виховних засобів поза навчанням. До них належать: 1. релігійні практики і переживання, 2. добрий вплив особистости і прикладу вчителя (exempla trahunt), 3. вплив шкільного оточення (шкільних товаришів), шкільної самоуправи учнів і шкільних товариств та кружків різного типу, 4. вплив позашкільного оточення і середовища молоді — дому і громадянства (в нашому випадку як українського так і німецького), 5. вплив літератури, що формує життєві ідеали молоді, 6. окремі переживання молоді на прогулянках, під час академій, театральних вистав, оглядання мистецьких чи слухання музичних творів, 7. витворювання у молоді добрих привичок і правильного способу життя (consuetudo est altera natura), 8. окремі принагідні або плянові повчання молоді з приводу різних провин і спрямовування її гонів та заінтересувань на щораз то вищі вартості, 9. кари.

Стан виховання серед нашої еміґрації

Щоб усвідомити собі теперішні наші виховні потреби, треба далі здати собі ще справу і з теперішнього виховного рівня у наших школах. Пройдімо за чергою виховні засоби, наскільки їх використують у нас.

1. Хоч катехити є по наших школах і відбувають недільні ексорти та правлять богослужби, то, проте, мала частина молоді бере у них участь і ні батьки, ні вчителі, ні самі навіть катехити не вживають ніяких заходів, щоб фреквенцію молоді збільшити. Православні ж катехитури часто не обсаджені або й обсаджені інколи непідготованими якслід до педагогічної праці священиками. Дуже часто немає окремих ексорт. Деякі вчителі неґативно впливають на молодь під релігійним поглядом не тільки тим, що самі не ходять до церкви і не відбувають рілігійних практик, але не хочуть іти до церкви навіть як дежурні з молоддю, а при молитві у школі не христяться, іронічно посміхаються тощо.

2 Багато вчителів по наших школах буває непідготованих, а то і невідповідних, що не стоять на висоті свого завдання. А навіть і добрі вчителі стали досить байдужі до виховного діла, уважають свою діяльність за тимчасову і мало цікавляться самим вихованням; погасла і поникла їх педагогічна іскра; не намагаються вони входити в ближчий контакт з молоддю та взагалі на неї впливати і дивляться на молодечі прогріхи крізь пальці.

3. Шкільне оточення часто немає також доброго впливу, бо селекція учнів проводиться дуже слабо, виключування невідповідних учнів майже не застосовується і багато учнів з поганою поведінкою далі залишається серед добрих учнів. Самоуправа учнів рідко де введена, самоосвітні кружки мало де існують, а навіть

і Пласт не все має в окремих місцевинах опікунів і зв'язкових таких, як це повинно б бути.

4. Позашкільне оточення в таборах, особливо густо заселених, інколи жахливе. Учні мешкають часто в одній кімнаті з кількома сім'ями та взагалі з такими старшими, що іноді мають дуже поганий вплив.

5. Відповідної лектури для молоді дуже мало, так само як немає читанок і вийнятків з української літератури.

6.—9. Цих засобів таборові обставини теж не дозволяють застосовувати взагалі або лише дуже малою мірою.

Що можна і треба негайно зробити

Важкі і несприятливі для виховання таборові обставини вкладають на вихователів великі обов'язки і відповідальність; вони вимагають, щоб енергійно протиставлятися всім перешкодам у вихованні і з ними боротися, а передусім:

I. **Подбати про піднесення релігійно-морального виховання молоді,** саме:

1. Обсадити всі вільні місця катехитів, а де катехити мало підготовані до своєї відповідальної праці, прохати духовну владу про відповідні зміни.

2. Вимагати, щоб катехити точно сповняли всі свої обов'язки.

3. Вжити тактовних засобів, щоб збільшити фреквенцію молоді на ексортах і богослужбах, бо молодь часто не з недовірства, а зі свого лінивства й легкодушности не сповняє тих своїх обов'язків (як і інших шкільних приписів) та через те не має змоги почути Божого Слова.

4. Повчити вчителів, що вони мають співпрацювати з катехитом в напрямі релігійно-морального виховання, добираючи відповідний научний матеріял на своїх лекціях і іншими способами повчати молодь, а передусім давати добрий приклад. Учителів, що дають релігійно-моральне згіршення, потягати до відповідальности, а в разючих випадках подякувати їм за їхню „педагогічну" працю.

II. **Подбати про краще ближче й дальше оточення учнів,** саме:

1. Усунути учнів, що зле впливають на товаришів.

2. Перевірити всі кімнати і, де співмешканці учнів не відповідні, поставити внесення до таборової управи про відповідне переміщення.

3. Заборонити учням ходити по 8. год. ввечері і без опіки з'являтися в якихнебудь публичних льокалях.

4. Завести від 3. кл. гімназії та в двох остатніх кл. народної школи клясову самоуправу, вміло нею керувати і таким чином творити здорову опінію молоді.

III. Зазнайомити і захопити молодь ідеалами і великими постатями минулого України й інших народів:

1. На лекціях добирати літературний матеріял з виховними елементами та використовувати його не тільки для передання молоді потрібних відомостей, але теж і для виховних цілей та формування життєвих ідеалів молоді. (Матеріял можна відбивати навіть на циклостилю).

2. Подбати про збільшення доброї обов'язкової лектури для молоді і перевіряти її читання. (Вже появилися деякі добрі книжки для молоді).

3. При навчанню всіх предметів подавати гідні наслідування подробиці з життя великих людей у даних царинах та взагалі брати до уваги виховні елементи.

IV. Дати молоді змогу шляхетних переживань і таким чином формувати її почуття та волю:

1. Поетичні твори відчитувати в клясах по-мистецьки і дати молоді змогу відчути всю красу.

2. Добитися в таборовому театрі, щоб бодай раз у місяць виставляв виховні п'єси для молоді і таким чином привернути первісну ціль грецького театру.

3. Заборонити молоді ходити до театру на п'єси, що не мають окремого дозволу (зазначеного на афішах) від дирекції та подбати, щоб на такі вистави придверники справді не впускали молоді.

4. Те саме стосується і до кінових вистав.

5. Влаштовувати шкільні імпрези (роковини, академії, п'єси), одначе в прияві всього вчительського збору і дирекції.

6. Улаштовувати добре підготовані шк. прогулянки, оглядання музеїв, старовинностей та мистецьких вистав.

V. Збільшити повчання молоді в етично-моральних справах та збільшити контакт молоді з учителями:

1. Ввести як обов'язкові т. зв. опікунські виховні години раз у тиждень, посвячені обговорюванню життєвих та світоглядових справ.

2. Зорганізувати самоосвітні кружки та організації для молоді, особливо релігійні, літературно-наукові, Пласт і ін. та визначити опікунів, що вели б у них інтенсивну працю.

3. Зміцнити інвіґіляцію на перервах та доручити вчителям входити з молоддю в часі перерв у дружні розмови.

4. Відбувати в чотири очі дружні розмови з учнями, що дають до того підставу.

5. Принаґідно на годинах оцінювати спостережені промахи учнів та ставити перед очі молоді протилежні добрі приклади.

Технічне проведення

Щоб здійснити всі вищевказані можливості і таким чином посилити виховання у нашій школі, треба з одного боку ввести виховне плянування, а з другого — виховну перевірку, а саме:

1. Кожний учитель виготовлятиме щомісячні виховні пляни, що в них з'ясує, який матеріял і як хоче він його використати у всіх клясах в царині свого предмету. Зокрема зладять такі пляни опікуни кляс щодо виховних (опікунських) годин.

2. Пляни перевірятиме дирекція школи.

3. При пляні на черговий місяць здасть учитель звіт з проведення пляну попереднього місяця та поробить свої завваги щодо здобутого досвіду.

4. Дирекції визначать відповідних учителів для зорганізування кружків самоосвіти, організацій для молоді, імпрез тощо та видадуть інші розпорядження, потрібні для здійснювання окремих виховних можливостей у даних місцевих обставинах.

5. Дирекції в порозумінню з місцевими учительськими громадами скликатимуть бодай раз на місяць учителів на педагогічні конференції з відповідними доповідями на педагогічні теми і таким чином розворушать серед учительства педагогічну думку, спонукуватимуть учителів до щораз більших зусиль на виховному полі та витворюватимуть серед учительства відповідну виховну атмосферу.

Д-р П. Ісаїв

НАВЧАННЯ В ЛУЧЕНИХ КЛЯСАХ

В умовинах еміґрантської дійсности доводиться іноді вчителеві працювати одночасно з двома, а то й з трьома клясами. Для вчителя, що вже має в тому напрямі педагогічний досвід, — це не робить великих труднощів, але від учителя, що не мав діла з одночасним навчанням двох кляс, все це вимагає неабияких напружень у праці. Одначе всі ці труднощі можна легко обминути, коли вчитель буде чітко свою роботу плянувати.

Дехто з учителів, покладаючись на свій великий педагогічний стаж та на свою „сумлінність" і на стару методику, противиться плянуванню праці, бо, мовляв, є програми, підручники, то що ж тут плянувати. Але такий підхід не дає гарних вислідів в роботі самого вчителя і цілої школи, бо в умовинах еміґрації не завжди можна мати сталі програми, підручники, таблиці та різні наочні приладдя, як це буває у нормальних обставинах. Тут вчителя чекає завжди якась перешкода в роботі: немає підручників, відсутня програма, ні таблиць, ні наочних приладів і т. д. і т. інше.

Учитель ніколи не вів одночасно двох кляс, а тут необхідність приневолює до цього, але ні порадитись немає з ким, ні методичного порадника немає під руками. І от тут старі методичні настанови не завжди багато поможуть. Тут потрібна не тільки сумлінність, а й добра методична підготова вчителя, чітка пляновість в педагогічній роботі не тільки вчителя, але й усієї школи. В школі мусить бути добре складений чіткий та сталий розклад занять для всієї школи і зокрема для кожної кляси. Від цього передовсім залежить увесь педагогічний процес і плянування роботи вчителя на кожний день праці та виконання програми.

Крім щоденного пляну виготовляє вчитель ще квартальні (чвертьрічні) або семестрові (піврічні) пляни роботи, в які він вписує програмний матеріял, продумує способи виконання, посібники, які саме треба підшукати і т. ін.

Але школа мусить мати ще й загальний шкільний плян роботи, який складає директор школи разом із своїми заступниками в адміністративно-педагогічній чи господарській ділянках та з бухгальтером школи. Тут беруться до уваги всі пляни вчителів школи, їх вимоги і можливості задовольнити ці вимоги. Директор обговорює цей плян школи на педагогічній раді, коли вчителі роблять свої завваги і його затверджують. На методично-педагогічній раді обговорюються і квартальні або семестрові пляни кожного вчителя, а у великих школах пляни обмірковуються ще перед тим у секціях. Пляни затверджує директор школи або його педагогічний заступник. Щоденний плян учителя ніхто не затверджує. Він складається на кожний день або на цілий тиждень, де конкретно виділяється щоденна робота. З такого плянування роботи й можна бачити оте сумління вчителя. До нього може йти кожного дня будь-яка комісія, а він своє робить — виконує добре продуманий плян своєї праці.

Щоденний плян роботи складає вчитель сьогодні на завтрішній день. Крім цього, вчитель мусить сам розв'язати аритметичну задачу, продумати способи її пояснення дітям, написати собі текст для зорового, слухового чи контрольного диктанту, згідно з граматичним матеріялом і правописом, підготовити запитання в лаконічній і зрозумілій дітям формі та потрібну на них відповідь, спробувати самому голосно й виразно прочитати вибраний текст, додержуючись правильних граматичних наголосів і літературної вимови слів та логічних і психологічних наголосів і павз, намалювати самому те, що будуть малювати діти в клясі, проспівати пісеньку, що її будуть вивчати діти в клясі, спробувати зробити гімнастичні вправи, що їх треба давати дітям, продумати способи проведення дитячої гри на лекції руханки чи на перерві від занять і т. ін. Це, звичайно, у пляні не пишеться, але хід лекції записується у щоденному пляні.

Підготова вчителя однокомплектника від двокомплектника нічим не відрізняється, лише в учителя двокомплектника більше предметів чи матеріялу. Але суть ще й не в цьому, бо, звичайно, не тільки вчитель народної чи середньої школи мусить готовитись до своєї праці, а й найкращий професор чи викладач високої школи. Суть в тому, як саме треба сплянувати хід лекції з двома чи й з трьома клясами одночасно.

Таке плянування залежить передусім від розкладу занять, який мусить бути чітко складений щодо кількости годин, призначених на дані предмети, та від вимог для обох кляс. Щодо форми такий розклад нічим не відрізняється від інших розкладів, але тут беремо до уваги, коли саме треба давати той чи інший предмет в тій чи іншій клясі.

Більшість учителів складає їх так:

1. лекція — заняття з граматики й читання в іншій клясі.
2. „ — аритметика в обох клясах одночасно.
3. „ — може бути релігія, історія, природознавство, географія і т. ін.
4. „ — співи, малювання, руханка, ручна праця і т. ін.

В основу тут кладемо ступінь трудности матеріялу і можливість комбінувати роботу одночасно з двома клясами. Водночас дбаємо про необхідну різнородність в роботі і про педагогічні вимоги — від важкого до легкого (по втомі).

Робота вчителя з двома клясами може мати колективну форму (одночасно з двома клясами) і індивідуальну (лише з однією клясою).

Робота учнів може бути самостійна і разом з учителем, тобто учитель працює вже індивідуально з даною клясою. Плянуючи хід лекції з двома клясами одночасно, слід головно врахувати час колективної, індивідуальної і самостійної праці та достатню кількість (і не більше) матеріялу на даний відрізок часу для самостійної праці учнів і безпосередньої праці вчителя з іншою клясою.

Індивідуальна праця вчителя не мусить відривати його уваги від тієї кляси, що самостійно працює. Кожен учень мусить працювати всі 45 хв., бо інакше порушиться дисципліна. Не повинно бути порожнього місця в роботі тієї чи іншої кляси. Колективна праця — це здебільша організаційні моменти і завдання.

В той час, коли одні виконують самостійну працю, вчитель пояснює матеріял дітям чи перевіряє роботу учнів другої кляси, але в цей же час треба дати й завдання для самостійної праці останнім, щоб перейти на безпосередню працю до інших. Під кінець лекції знов може бути колективна форма праці, коли вчитель дає завдання додому та організує дітей на перерву чи йти до-

Щоденний плян праці вчителя ..... Н-ї школи на 1947—48 н. р.
для першої і третьої кляси одночасно.

Дата і дні	Ч. лекцій	1. кляса			Ч. лекцій	3. кляса			Заввати
		Зміст і хід лекції	Робота з учителем	Самостійна робота учнів		Зміст і хід лекції	Робота з учителем	Самостійна робота учнів	
22. 9. 47	1.	1. Організаційні моменти. Українська мова (навч. грамоти).	2 хв.		1.	1. Організаційні моменти. Українська мова (граматика).	2 хв.		
		2. Читання складів і слів, складених із вивчених уже букв, за допомогою розрізної абетки: НАШ ТА-ТО, НА-ША МА-МА, НА-ША ХА-ТА.	10 хв.			2. Виписування з правильним написом слів, що на них в тексті попередньої роботи діти зробили помилки.		10 хв.	
		3. Діти самостійно пишуть літеру Н (написану на дошці).		10 хв.		3. Аналіза зроблених дітьми помилок в попередньому тексті (списування чи якийсь вид диктанту). Повторення правопису апострофа і м'якого знаку.	10 хв.		
		4. Вивчення нової букви Р. Аналіза малюнку та вибір потрібного речення. Виділення потрібного слова. Вимова за складами. Виділення потрібного звуку. Вимови хором цього звуку, індивідуально. Придумування дітьми слів, де був би цей звук. Ознайомлення дітей з новою буквою на цей звук. Читання складів і слів з цією буквою: ро, ра, ру, ри; ро-са, рак, ру-ка, ри-ба, ко-мар.	20 хв.			4. Самостійне списування тексту (з дошки або з книжки, вправа ч. ... ст. ...) із завданням підкреслювати слова з апострофом і м'яким знаком.		20 хв.	

		5. Складання цих складів і слів з розрізної абетки дітьми на партах і окремими учнями з розрізної абетки на дошці або на набірнім полотні.				5. Завдання додому: Прочитати ще декілька разів правило про правопис апострофа і м'якого знаку.	1 хв.		
		6. Читання таких слів в букварі.				6. Вихід на перерву і організація дитячої гри на перерві.	2 хв.		
		7. Завдання додому: Прочитати текст з букваря: ч. ... ст. .....).	1 хв.						
		8. Вихід на перерву: організація дитячої гри на перерві.	2 хв.						
	2.	Аритметика. Вивчення числа 7.			2.	Аритметика. Множення двозначного числа на однозначне.			
		1. Написати по одному рядку цифри: 1, 2, 3, 4, 5, 6.		10 хв.		1. Усний рахунок. Розв'язання задачі ч. 3 (ст. 50)*	10 хв.		
		2. Прямий і обернений рахунок до 7 (повторення).	7 хв.			2. Самостійне розв'язування прикладів. Завдання ч. 4 (ст. 50)*			
		3. Вивчення числа 7. Робота з малюнками або паличками (наочні приладдя); користування клясною рахівницею тощо.				3. Перевірка роботи учнів. (Учитель ходить між лавками).		25 хв.	
		4. Рисування семи кружечків чи квадратиків. (Самостійна робота під наглядом учителя).		8 хв.		4. Перевірка виконання клясної праці учнів.	7 хв.		
						* Умовно, бо немає під руками підручників.			

Дата і дні	Ч. лекцій	1. кляса			Ч. лекцій	3. кляса			Завваги
		Зміст і хід лекції	Робота з учителем	Самостійна робота учнів		Зміст і хід лекції	Робота з учителем	Самостійна робота учнів	
		5. Написання цифри сім. Вивчення елементів цієї цифри.	10 хв.			5. Завдання додому: Розв'язати приклади ч. 5 ст. 51. (Аналогічні приклади).	2 хв.		
						Організація дитячої гри на великій перерві.	1 хв.		
		6. Написання цифри 7 в зошитах — 2 рядки (самостійна робота).		7 хв.					
		7. Завдання додому: Написати цифри 5 і 6 по одному рядку.	2 хв.						
		8. Організація дитячої гри на великій перерві.	1 хв.						
	3.	Українська мова (письмо). Написання слова: р о с а.			3.	Природознавство. Одержання із ґрунту піску і глини.			
		1. Учитель показує на дошці: як треба писати це слово.	5 хв.			1. Мовчазне читання статті: „З чого складається ґрунт" (повторення) ст. 37*		5 хв.	
		2. Діти самостійно пишуть в зшитках це слово. (Зразок письма є в букварі і на дошці).		20 хв.		2. Одержання із ґрунту піску і глини. Досвід з остоюванням ґрунту в пробірках. Замальовування досвіду учителем на дошці, а учні в зшитках. Висновки.	20 хв.		
		3. Читання подібних слів у букварі.				3. Мовчазне читання статті: „Як відокремити пісок від глини з водяного ґрунту".		18 хв.	

			4. Придумування речень дітьми, де б були ці слова.	18 хв.			Завдання додому: Читати цю саму статтю, щоб можна її переказати.		2 хв.	
			5. Завдання додому — організація перерви.	2 хв.						
		4.	Руханка.			4.	Малювання.			
			1. Стати в одну лаву за зростом.				1. Змальовування городини з натури: огірок, баклажан, томат, морква, буряк,		2 хв.	
			2. Ходимо по колу, взявшись за руки.				2. Перевірка робіт учнів і поправа малюнків. Демонстрування кращих зразків та показ малювання городини на дошці. Малювання по черзі учнями з своїх уже малюнків на дошці і самостійна поправка своїх малюнків учнями. Кінець денної праці.	20 хв.	5 хв.	
			3. Рівно в одну лаву ходьба вліво, вправо, вперед, назад.							
			4. Стати в одну лаву на витягнуті руки, махання руками на команду раз — вгору руки, а на команду два — вдолину.	20 хв.						
			Гри: Третій зайвий.		20 хв.					
			Закінчення гри і ставання в одну лаву (кожен на своє місце). Ходьба лавою (один за одним) по колу. Кінець заняття.	5 хв.						

дому, даючи різні вказівки щодо поведінки дітей, проведення гри на перерві тощо.

В щоденному пляні роботи вчителя двокомплектника хід лекції слід сплянувати приблизно так, як графікон руху поїздів на одних залізничих рейках, щоб і затримки руху поїздів не було і щоб не зустрілись два поїзди між станціями на одній лінії.

Плянуючи роботу одночасно з двома клясами, комбінують так, щоб по змозі мати одночасно ті самі предмети в обох клясах, але їх не однаково проробляти та й ставити не ті самі вимоги; напр., можемо давати разом малювання, співи чи гімнастику. Хоч на перший погляд це цілком можливі сполуки обох кляс на одну працю, але так робить тільки „сумлінний вчитель", що не хоче готуватись до своєї завтрішньої праці.

Коли, наприклад, даємо нотну грамоту старшій клясі і супроводжуємо її пісеньками, то тут ніяк не можна використовувати молодшої кляси, а тільки навпаки, старшу клясу; вона в багатьох моментах допоможе вчителеві в роботі, і повторить попередній матеріял. Таке ж саме явище і з гімнастикою. Гімнастичні вправи для кожної кляси різні, а можуть бути і спільні. Дитяча гра може бути тільки для менших чи старших, а може бути й колективна. Тут вже мусить відігравати не малу ролю педагогічно-методична майстерність самого вчителя.

Не маловажне значення має ще й розподіл кляс між учителями, що будуть вести заняття з двома клясами. Найчастіше комбінують так: перша з третьою клясою, а друга з четвертою клясою.

На жаль, я не маю під руками ні програми, ні підручників, щоб дати конкретний матеріял в схемі пляну щоденника для вчителя-двокомплетника. Подаю схему щоденника вчителя: дивись сторінки 18—21.

Панас Миролюбний

ЧОТИРИ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

В 6. ч. німецького педагогічного журналу „Pandorra" (Ульм, 1947), появилася цікава стаття И. Г. Пфістера: „Neue Tradition — Erziehungsaufgaben der Geschichtslehre"; центральний розділ тієї статті ось тут перекладаємо. — Редакція.

Творити традицію з допомогою навчання історії і виховувати до правильного життя, усвідомляючи минувшину, — це духова праця високої ранґи. Вона проходить, як кожна форма живого

засвоєння, у чотирьох ступенях*): через знання, розуміння, оцінку і використання.

До знання належить неупереджене встановлення фактів, як добрих так і лихих, як приємних так і прикрих. Отже, кожночасну історичну дійсність мусимо дослідити й подати до відома у всіх сутніх пунктах. Одначе це зовсім не значить, що пам'ять слід наповнити тільки самим знанням матеріялу і навантажити її безперервним наступством дат, прізвищ цісарів і королів, ходом війн і іншими табелями. Як життя окремої людини не зображує ще сума її бійок, так і біографія націй, їх історія, не повинна в сутньому складатися тільки з вилічування її війн. Часи миру й досягнення у всіх галузях культури — це куди важливіший предмет історії.

Другий ступінь повинен дати внутрішнє розуміння розвитку і подій: вгляд у взаємозалежність, пізнання причин і наслідків. До повного розуміння належить також схоплення реальних можливостей, які були в вирішних історичних ситуаціях, а з яких кожночасно здійснено тільки одну, а ця опісля визначила дійсний хід подій. Клясичні приклади на багато прогайнованих нагод і невикористаних можливостей дає німецька історія 19. і 20. сторіччя; вона також наочно показує, що не самі вирішення, тільки їх наслідки є неминучі.

До живого розуміння належить також педагогічна вмілість наблизити історію до того, що вчиться. Учень не повинен відчувати її як щось далеке, чуже, тільки переживати як події, що стосуються до кожного особисто. Одна з метод тієї вмілости в тому, щоб розуміння суті зробити доступним з допомогою аналогічних прикладів з сучасного життя одиниць і загалу; при тому треба пам'ятати, що всі порівняння є зумовлені та що кожна доба і її вирішення є релятивно одноразові. Історії минулого не повинні ми вчити задля неї самої — ми вчимо її, щоб підготовити до розуміння сучасної дійсности і наперед підготовити майбутність, яку ми можемо співоформлювати нашим діянням.

Знання сутньої дійсности і розуміння взаємозалежностей, причин, наслідків і можливостей становлять передумову для третього ступеня, оцінки. До неї належить не тільки власна думка про історичні події й особистості, але й знання, розуміння та оцінка поглядів інших, особливо істориків та їх „шкіл". Пе-

---

*) На нашу думку автор статті не зовсім вдатно вживає в цьому випадку слова „ступені" (Stufen), бо воно окреслює таке навчання, що відбувається хронологічно, одно після одного. Тим часом при навчанню історії можуть приходити всі чотири з'ясовані тут роди навчання одночасно. Тим то краще відповідало б тут слово „елементи", „складники" чи „складові частини". Ред.

редусім мусимо собі усвідомляти, якими вихідними пунктами принципами, ідеями, ідеалами, ресентиментами і намірами керуємося ми чи інші, коли видаємо свій суд, бо від того залежить міродатно об'єктивна вартість даного погляду.

Остання і найвища мета навчання історії — це використання (зужиткування) знань, вглядів і оцінок, випрацьованих на попередніх ступенях. На четвертому ступені йдеться про те, щоб дійти до остаточних кінцевих висновків і знайти практичне корисне застосування їх у житті одиниць і всієї нації. Щойно коли навчання історії веде до практичних наук, оплатилася праця. Воно повинно могти нам показати, яких помилок слід уникати, які існують небезпеки, які засоби надаються і які цілі правильні. Отже, на четвертому ступені досягає навчання історії своєї властивої мети: щойно тут стає воно школою характеру, вихованням загальнолюдської, а особливо політичної постави, а теж не наостанку підготовою шляху у майбутність нації.

Й. Г. Пфістер

МАТЕМАТИЧНА ЧИТАЛЬНЯ

(З мого досвіду)

З кінця 1927 р. до 1939 р. довелося мені викладати математику в рівенській українській гімназії.

Контингент учнів складався переважно з селянських дітей. Корепетиторів ці діти мати не могли, але часто через невистачальну підготову чи які інші причини відставали у математиці. Разом з тим бували часто між тими ж селянськими дітьми такі здібні учні, що їм мало було того, що в клясі давалось; їм хотілося більше знати, більше займатися математикою.

І ось в 1931 — 1932 р. прийшло мені на думку зорганізувати математичну читальню. Для цього я забрала з загальної гімназійної бібліотеки всі математичні книжки, поприносила відповідні свої, дехто з учителів позичив чи дав дещо, деякі книжки учні подарували. Зібралася чимала математична бібліотека. Були там всі математичні підручники і задачники — переважно польські, а декілька й українських, кілька російських, німецьких. Була історія математики Кеджорі російською мовою, були книжки з математичними розвагами, як от „Lilovati", „Sladami Pitagorasa" й інші.

Математична читальня була чинна двічі на тиждень по дві години. З членів математичного гуртка, який у мене був, вибирався провід читальні, що його члени по черзі чергували там. Звичайно моя присутність кожного разу була необхідна.

Зауважу, що це робилося тільки з моєї власної ініціятиви. Дирекція знала про це і співчувала цьому, але ближче цим не цікавилась.

В середньому відвідувало читальню кожного разу коло 20 душ, а іноді доходило і до 40. Черговий провадив зшиток, де кожний розписувався і де зазначалося, якою книжкою хто користався. Іноді учні самі просили ту чи іншу книжку, а часто я давала, що кому потрібно. Здібнішим учням давала задачник, зазначаючи ті чи інші цікаві задачі, або книжку з математичними розвагами, чи радила розібрати якийсь параграф в тім чи іншім підручнику. Слабшим учням давала вправи і пояснення того, що їм було потрібно.

Приходили учні з різних кляс, і, звичайно, сама я не встигла б всіх задоволити. Тому я брала сильніших учнів і їм доручала по два три слабші. У випадку якоїсь неясности учні зверталися до мене. І треба сказати, що ті ліпші учні завжди з охотою помагали мені.

Іноді зібралася групка з 3 — 4 учнів і спільно розв'язувала задачі на укладання рівнянь або геометричні на побудову геометричних фігур. Іноді той чи інший з такої групки складав задачі, а інші розв'язували або наввипередки всі складали задачі. Наприклад, я радила скласти, хто додумається, задачу на побудову трикутника чи рівнобіжника. І вони укладали їх.

Часто бувало, що учень чи учениця пропустить кілька лекцій через хворобу. Після цього приходить кілька разів в математичну читальню і там з моєю допомогою чи з допомогою товаришів все піджене і стане на ноги. Були такі учні, що ніколи не пропускали читальні. Приходили і проробляли всі задачі на складання рівнянь з кількох задачників, чи на розв'язання рівнянь в цікавіших випадках або їх систем; деякі захоплювались більше геометрією.

Хоч в одній клясі було стільки учнів і стільки окремих груп, всі поводились так добре, що одні одним не заважали. Іноді який з молодих „педагогів" захоплювався і говорив голосніше; тоді черговий спиняв його і все було гаразд.

Завдяки цій математичній читальні я могла обходитись майже без недостатніх оцінок з математики. Хтось не знає чого на лекції, — зараз радимо йому прийти в читальню і справа полагоджується.

Ця читальня з багатьох скромних селянських дітей виробила добрих математиків, що потім блискуче поздавали конкурсні іспити до вищих шкіл.

Метода праці в такій читальні була деякою мірою здійсненням „Дальтонового пляну", а ще більше методи „навчан-

ня під проводом". Обидва ці елементи, на мою думку, трудно здійснити в клясі для проходження всього курсу, а в такій читальні це дає дуже добрі висліди, в чому я переконалася, ведучи читальню впродовж восьми років*).

Думаю, що такі читальні чи робітні можна улаштовувати і в умовинах нашої еміґраційної школи, і то не тільки з математики, а й з інших предметів. **Надія Іщук**

УКРАЇНСЬКЕ ФАХОВЕ ШКІЛЬНИЦТВО НА ЕМІҐРАЦІЇ

Український Технічно-Господарський Інститут в Реґенсбурзі розпочав свою працю над поширенням фахової освіти серед еміґрації ще влітку 1945. року. Вже 10. серпня ініціятивна група професорів вибрала комісію для перекваліфікації української еміґрації, яка мала перевірити можливості фахово-освітньої праці, а також підшукати фахово підготовлених лекторів для ширшої діяльности. Комісія звернулась до п. п. деканів, щоб вони опрацювали програми фахових шкіл і курсів за спеціяльностями своїх факультетів. Розпорошеність еміґрації та фахових сил, відсутність зв'язку, непевність існування, безправне положення всієї еміґрації — примусили ректорат УТГІ зорганізувати по більших скупченнях еміґрації свої делеґатури, що між іншими обов'язками мали також обов'язок організувати і вести фахові школи та фахові курси. Комісія вела свою працю, співпрацюючи з відповідними деканатами УТГІ. По році праці виявилось, що для кращої плянової роботи мусить бути керуючий центр з фаховими інспекторами. По таборах творилися фахові курси і фахові школи без відповідних програм і підготовленого лекторського персоналу. Крім шкіл і курсів, що їх фахово обслуговував УТГІ, були різні фахові курси УНРРА, таборових управ і навіть курси поодиноких осіб, що вели науку за своєю програмою і своїм розумінням. Треба було такий стан упорядкувати. В тій цілі зорганізовано при Інституті окремий Сектор Масової Перекваліфікації на чолі з ректором Інституту. Робочим органом сектору став інспекторат, що складався з головного інспектора, якого вибирала загальна професорська рада Інституту, трьох інспекторів, вибраних проф. радами факультетів, і секретаря сектору. Першим головним інспектором був обраний проф. Храпливий Євген, але поганий стан здоров'я не дозволив йому вико-

*) Провадила я читальню і в десятирічці, в яку перетворилася наша гімназія в 1939 р., але там були різні перешкоди і читальня перестала існувати.

нувати цієї тяжкої праці. В навчальному 1946/47 році склад інспекторату УТГІ був такий: 1) доц. інж. Каплистий Макар — головний інспектор; 2) проф. Драгоманів Світозор — інспектор економ. факультету, 2) доц. інж. Боровський Михайло — інспектор агроном.-лісового ф-ту, 4) лект. інж. Вінцерський Олекс. — інспектор інженерного ф-ту, 5) агроном Сміринський Юрій — секретар. Очолював роботу сектору та інспекторату ректор УТГІ проф. Доманицький Віктор.

За навчальний рік 1946/47 інспекторат відбув 13 засідань, на яких обговорювались біжучі організаційні та педагогічні питання; вислухувалися звіти інспекторів, робилися відповідні вказівки та намічались пляни дальшої роботи. Між іншим виготовлено і передискутовано та прийнято до тимчасового користування 12 навчальних плянів для фахових шкіл та 43 пляни для фахових курсів. Відбуто 56 інспекцій. Інспектори брали участь у засіданні в справі зорганізування кураторії фахового шкільництва при ЦПУЕ. На жаль, зусилля УТГІ та інспекторату в тому напрямі до нині не увінчалися успіхом і кураторії фахового шкільництва ми не маємо. Коли виявилось, що масову перекваліфікацію еміґрації годі провести, тоді Сектор Масової Перекваліфікації змінив назву на Сектор Середніх і Нижчих Фахових Шкіл та Курсів. Сектор співпрацював із Головною Українською Пересел. Радою і Управою, з Союзом Українських Інженерів у Мюнхені, з Секцією Українських Агрономів, з Учительською Громадою та Спілкою Професійних Організацій.

Дня 2. і 3. листопада 1946. року відбувся з'їзд директорів та адміністраторів фахових шкіл і фахових курсів, що працювали під доглядом і опікою УТГІ. Цей з'їзд мав бути підготовчим до загального з'їзду директорів фахових шкіл і курсів, та, на жаль, такий з'їзд і досі не відбувся. А шкода, бо багато питань програмового, методичного і організаційного характеру не впорядковано. Цю прогалину в нашій культурно-освітній та фахово-освітній галузі занедбало ЦПУЕ, точніше Відділ Культури і Освіти при ЦПУЕ, хоч з боку УТГІ були спроби актуалізувати це питання. Невпорядкованість фахової освіти в таборах дуже гальмувала працю інспекторату УТГІ, та все ж на кінець навчального року 1946/47 факультети мали таку мережу фахових шкіл і курсів УТГІ:

Агрономічно-лісовий факультет:

шкіл	10	викладачів	101	учнів	327
курсів	16	„	50	слухачів	444
разом	26	викладачів	151	слухачів	771

Інженерний факультет:

шкіл	9	викладачів	91	учнів	375
курсів	21	„	48	слухачів	786
разом	30	викладачів	139	слухачів	1161

Економічний факультет:

шкіл	5	викладачів	52	учнів	174
курсів	15	„	32	слухачів	357
разом	20	викладачів	84	слухачів	531

Всіх закладів працювало 76, а в них викладали 374 лектори і вчилися 2463 учні (слухачі).

Впродовж звітового року 878 душ закінчили фахову освіту і одержали відповідні свідоцтва. Треба підкреслити, що не всі слухачі використовували навіть ці скупі можливості фахової освіти по різних таборах. Багато було таких, що до кінцевих іспитів не ставали. Характерно, що під кінець цього року слухачі менше гналися за посвідками, тоді, як в 1945. і 46. роках та навіть і на початку 1947. була помітна погоня за фаховими посвідками. Мабуть уже дійшло до загального відома, що посвідка тоді має ціну, як людина справді має фахове знання. Відома вже американська засада, що ніякі дипломи не поможуть, якщо людина не має фахового знання та фахового вміння. Тому наші вимоги до фахових шкіл і курсів на біжучий рік такі:

1. використовуючи дворічний досвід, поширити працю фахової освіти серед еміґрації;
2. поширюючи фахову освіту, підвищити рівень теоретичних викладів;
3. звернути увагу на практичну науку, щоб курсант обов'язково набув фахове вміння та фахову зручність у праці;
4. впорядкувати мережу фахової освіти;
5. відбути з'їзд директорів фахових шкіл і курсів, щоб поділитися минулорічним досвідом.

Для цього треба посилити інспекторську працю та створити при ЦПУЕ кураторію фахових шкіл.

На ведення цієї праці громадянство мусить скласти потрібні фонди.

РЕЦЕНЗІЇ

LITERARY READER — short stories and translations from T. Shevchenko. Collected by A. Stefan. „Ukrainska knyha", Augsburg 1947.

Незрозуміла поява — так лише, а не йнакше, можна назвати „Literary Reader". Коли письменник друкує свій твір без уваги на те, яка його вартість — нічого дивного; він хоче, щоб його твір побачив світ. Але коли

хтось передруковує чиїсь твори, то повинен це робити з якоюсь метою, повинен думати над їх призначенням.

Англійську мову вивчаємо сьогодні в школах, на курсах, приватно. Але чи появився досі хоч один добрий підручник, виданий українцем-англістом, в кількох частинах, які мали б якусь систему й були пов'язані з собою, з яких друга чи третя була б продовженням попередньої? „Lessons in English", О. Петренко, видані в Ганновері — добрий підручник, але це лише перший ступінь, бо в лекціях приходить тільки теперішній час. За доповнення до цього підручника можна б уважати „Fairy Tales" — коротенькі і легенькі байки з життя звірят по-англійськи, зібрані дир. А. Штефаном. Це все перший ступінь — ці дві книжечки вистачають на перший рік навчання англійської мови в школах (гімназіях). (Підручник д-ра Ю. Чорного „English", Авґсбурґ 1946, взагалі за підручник уважати не можна). А де ж дальші роки? Шо мають робити вчителі в 2. і 3. році навчання?

І здавалося б, що дир. А. Штефан зрозумів це і видав „Literary Reader". Але коли прочитати цю збірку від початку до кінця, треба дивуватися, що той сам автор, який зміг зладити зовсім добру книжечку „Fairy Tales", що з неї молодь дійсно вчиться мови й граматики та засвоює мовні звороти, — видав після того збірку, з якої шкільна молодь користати не може.

По перше, — там зібрані твори тільки для заавансованих англістів, як щодо мови так і щодо стилю, отже, це ступінь, скажім, п'ятий. (А де ж другий, третій, четвертий?)

По друге, — який же дивний і строкатий зміст: „Rip Van Winkle" Ірвінґа, що належить до перлин американської літератури, — подано в скороченні. „A Shark" Марка Твайна — теж в скороченні. А кримінальна історія про пару рукавиць — в цілості. Потім нагло серед того казка Оскара Вайлда. Далі кільканадцять творів, яких ніяк не можна переповісти, бо в них майже нема акції, тільки описи й діялоги, через що вони зовсім ненарративні. Одноактівка наприкінці книжки — зовсім добра, бо при навчанню мови слід читати п'єси. Натомість історія про французького професора має зміст зовсім невідповідний для молоді, невиховний (відвідини мужчини в жіночому будуарі і його подорож в коші через вікно), подібно як і кримінальна історія про рукавиці.

В шк. підручнику добираємо такі оповідання, що не тільки дають добрий матеріял для вивчення мови, але водночас виховують молодь, зміцнюють її моральні засади, оформлюють позитивний світогляд і ідейність молоді. Виховного моменту дир. А. Штефан у своєму виборі не взяв до уваги. Його оповідання під тим оглядом здебільша або зовсім індиферентні або й навпаки, шкідливі. Це третя неґативна прикмета обговорюваної книжки.

Твори Шевченка в англ. перекладі можуть бути для молоді цікаві й навіть корисні, але все ж для навчання мови і схоплення її духа ліпше надаються оригінальні твори визначних англійських поетів, ніж переклади, зроблені другорядними чи третьорядними поетами, для яких інколи англ. мова не була матерньою. (Куди доцільніше було б видати окремо переклади з Шевченка для чужинців, але тоді треба б відповідних пояснень).

Коли хочемо дати якусь збірку для читання молодим англістам, то до цього треба більшого вкладу праці, більших розшуків, а особливо ясного пляну за відповідними методичними й виховними засадами. Розумію, що сьогодні не все маємо потрібні твори під руками. Одначе все ж таки існують уже бібліотеки IRO, IMCA, англійські бібліотеки для німців. Там є книжки для дітей, для молоді, там є збірки коротких оповідань новель, віршів. Користуючись ними, можна було дати збірку коротких і легких творів, що була б продовженням до „Fairy Tales" і дала б молоді змогу вчитись мови. Але після читання казочки про курочку як може собі хтось дати раду з Велзовою „Зорею"!

Учителям англійської мови можна порадити одне: якщо не маємо змоги здобути ніяких підручників, чи чисто англійських, чи німецьких (російський Шидловської має трохи затяжку систему, хоч дуже солідно опрацьований), то ліпше позичити в бібліотеці IRO (є в кожнім таборі) старі примірники „Reader's Digest" і в них шукати творів для молоді. Там усе знайдемо оповідання про звірят, про цікаві людські типи, часто біографії великих людей. Це принесе більшу користь як „Literary Reader", книжка, що вбиває кілок у голову малих англістів, а учителям від її змісту робиться інколи „ніяково".

І. Гошовська

Важливіші підручники й посібники

(За матеріялами Українського Музею-Архіву при Українській Вільній Академії Наук, Авґсбурґ, Сомме-Касерне, бл. IV/19)

Дорога до неба. Молитвенник для католицької молодіжи (фотографічне перевидання молитовника, виданого бр. Штайнбренерами у Вінтерберзі) [р. 1946]. Ст. 254, 32°. В твердій оправі.

Благодарім Господа. Молитовник для вірних. Уклав о. Степан Хабурський. Мюнхен 1946. Ст. 264, 32°.

Молитви щоденні. Друкарня Дм. Сажнина. Авґсбурґ 1945. Ст. 32, 32°.

Молитовник для вжитку української православної людности. Вид. друге. 1945. Ст. 22, 16°.

Короткий православний Молитовник (фотопередрук київського видання). Ротенбурґ 1946. Ст. 28, 16°.

Молитовник УАПЦ. Кооп. В-во „Заграва" в Гайденав [1946]. Ст. 160, 16°.

о. доц. Михайло Карачківський: **Священна історія Старого Заповіту.** Підручник для народньої школи та молодших кляс гімназії. В-во „Рідна Школа". Ганновер 1947.

Ks. Roman Archutowski: Historia kosciola katolickiego w zarysie. Wyd. XII. Wyd. Pols. Zwiazku Wychodzctwa Przymusowego w Hannowerze, 1946. 8°, str. 192. Druk.

Проф. Д-р Дм. Чижевський: **Логіка** зі збірниками логічних вправ. Лекції читані в Богосл.-Педаг.Акад. УАПЦ в Мюнхені. Мюнхен 1947. Накл. Т-ва Студ. Богосл.-Пед. Ак. УАПЦ. 4°, циклст. 69 ст. На правах рукопису.

Проф. Д-р Дм. Чижевський: **Історія філософії.** Ч. І.: Антична філософія. Лекції читані (як вище!) Мюнхен 1947, 45 ст. цикл. Накл. (як вище). На правах рукопису.

Проф. Ю. Шерех і Дм. Кислиця: **Граматика української мови.** Посібник для гімназії. Ч. II. Синтакса. Мюнхен 1947. Ц. 10 м. Друк.

Д-р Ярослав Рудницький: **Як говорити по-літературному.** Другий наклад. (Фотопередрук празького видання 1941 р. [Авґсбурґ 1946]. Ст. 63, 16°.

Проф. П. Ковалів: **Як правильно будувати фразу?** (котрий, який, що). Мюнхен 1946. Ст. 16, 16°. Друк.

Проф. П. Ковалів: **Безособові речення на -но, -то, їх значення та норми вживання.** Авґсбурґ 1946. Ст. 16, 16°. Друк.

Проф. П. Ковалів: **Чистота і правильність української літературної мови.** Накладом В-ва „Рідне слово". Мюнхен 1947. Ст. 34, 8°. Ц. 3 марки.

Історія української літератури. Конспект. На правах рукопису. Міттенвальд 1947. Ст. 21, 4°. Цикл.

І. Котляревський: **Енеїда.** Шкільна бібліотека ч. 1. Міттенвальд 1947. Ст. 72, 8°. Цикл.

Граматика англійської мови, зладив Дм. Корбутяк, лектор англ. мови на УТГІ [Реґенсбурґ] 1946. Ст. 184, 8°. Ц. 15 м.

Pearls of English Legends. Перлини англійських легенд. Англійсько-український текст [1947]. Ст. 68, 8°.

Literary Reader. Short Stories and Translations from T. Shevchenko. Collected by A. Stefan. „Ukrainska Knyha". Augsburg 1947. Ст. 95, 8°. Друк.

І. Бойко: **Говорите по англійськи?** Кілька слів по англійськи. Друге видання. [Авґсбурґ] 1945. Ст. 24, 8°. Цикл.

Підставові відомості з англійської граматики. Зладив В. Шляхтинецький. [1945]. Ст. 31, 8°. Цикл.

Англійський самонавчитель. Практичний підручник для вивчення англійської мови з поданням вимови, балачками, листами, читанкою і слівником. Зладив Юрій Мінкевич. [Фотопередрук львівського видання 1927 р.].

A Little Story Book. Prepared by prof. M. Sydor. Munich-Karlsfeld. 1946. Ст. 58, 8°. Цикл.

Підручник до скорого вивчення англійської мови. Русин-українець в Америці 1947. Ст. 62, 16°. Друк.

Англійсько-український та українсько-англійський **словник.** Перша частина. Англійсько-українська, з англ. вимовою й коротким нарисом англ. граматики. Склали Д-р Василь Лев та Іван Вербяний. Нюрнберґ-Байройт. В-во „Час", Нюрнберґ. Кооператива „Праця", Байройт. 1947. Ст. 190+XLIV. 8°. Друк.

Англійсько-український словник. Уклав В. Захарків. Накладом Мих. Борецького. Реґенсбурґ 1946. Ст. 478, 16°. Друк.

Українсько-англійський словник. Уклав В. Захарків. Накладом Мих. Борецького. Реґенсбурґ 1945. Ст. 128, 8°. Друк.

Українсько-англійський словник. Упорядкував Н. П. „Поділля". Ст. 260, 32°.

Д-р Ю. Чорний: **Самоучок німецько-український** зі словарем. Для шкіл, курсів, самонавчання. Авґсбурґ 1946. Ст. 80, 8°. Друк.

Скоро по-французьки. 1500 слів, готових запитів — відповідей, згл. зворотів найконечніших в щоденнім уживанні з граматикою та вимовою. Видав І. Тиктор. Інсбрук 1946. Ст. 40, 16°. Фотодрук.

Самовчитель еспанської мови. Опрацював П. Меденко. Накладом Мих. Борецького. Реґенсбурґ 1946. Ст. 144, 8°. Друк.

Вивчай еспанську мову. 1. Стисла граматика еспанської мови. 2. Українсько-еспанський словник з вимовою і багатьма фразами для щоденного вжитку. Richard Beeck-Verlag. Hannover [1947]. Ст. 87, 8°. Друк.

3.000 слів та зворотів по еспанськи. Систематичний словник. Розмовник. Граматичні пояснення. Ст. 111, 8°. Фотодр.

Скоро по-еспанськи. Опрацював інж. В. Самар. Накладом української книгарні „Відродження", Ґоденав 1947. Ст. 43, 8°. Цикл.

Еспансько-український словник. Склав П. Ч. В-во „Нові Дні". Зальцбурґ 1947. Ст. 206, 32°. Друк.

1000 слів по-портуґальськи. Ельванґен 1947. Ст. 31, 16°. Друк.

Олекс. Панейко: **Українська стенографія.** Накладом Ярослава Романишиного. Мюнхен 1947. Ст. 93, 8°. Друк.

Д-р Маркіян Терлецький: **Всесвітня історія.** Нові віки. Мюнхен Укр. Вид. Т-во „Вернигора" 1947. Ст. 180, 8°. Друк. Ц. 12. м.

Проф. Дм. Дорошенко: **Історія України.** Ілюстр. Вид. 4-те. Накл. П. Погасія. Авґсбурґ 1947, 8°, 251. Фотодрук.

Вадим Шербаківський: **Кам'яна доба в Україні.** Лекції читані в УВУ в 1946 р. Мюнхен 1947, 4°, 90 ст. Цикл. На правах рукоп.

Г. І. Іванов: **Географія частин світу і найважливіших країн.** Ч. І. Вид. „Рідна Школа". Ганновер, Mökkernstr. 29. 1947 8°, 200 стр., фотодр.

А. П. Кисельов: **Геометрія.** Підручник для гімн. Ч. І. Вид. „Рідна Школа", Ганновер 1947, 8°, 170 стр. Фотодрук.

Н. А. Шапошніков і Н. К. Вальцов: **Збірник алгебричних задач.** Частина перша. Т-во „Рідна Школа". Ганновер, 1946, 16°, 127 стор,. друк.

Проф. Унів. Ц. Чудинів-Богун: **Основи тригонометрії,** 3-є видання перероблене. Укр. Студ. Громада в Реґенсбурзі, 1946, 8°, 64 стор., друк.

А. Бабич: **Таблички логаритмів,** чисел та тригонометричних функцій. 1945. Ст. 15+ 2, 8°. Фотодрук.

ЗАКЛИК

Загальний З'їзд учительства американської зони, що відбувся 27. 4. 1947 р. в Н. Ульмі, поставив в обов'язок обраній управі своєї станової організації між ін. видавати педагогічно-методичний журнал.

Новообрана Управа ЦУУГ-ди почала сповняти і це своє важке завдання. Правда, підготова тривала досить довго, бо нелегко було полагодити всі потрібні формальності, зокрема справу ліценції, та, проте, Управа випустила вже оце друге-третє число журналу „Українська Школа на еміґрації".

Хоч учительство домагалося, щоб видати журнал якнайшвидше та опізненням видання помітно нетерпеливилося, то тепер, після появи журналу, деяка частина вчителів не підтримує його, бо не присилає грошей з розпродажі та не розраховується. Часто якраз ті, що виявляли незадоволення з опізнення першого числа, досі не прислали належности, дарма що журнал, як нам відомо, вже продали та дарма, що з того часу проминуло понад 2 місяці.

З уваги на те закликаємо всі місцеві й окружні у. у. громади, як і всіх інших, що на їх руки вислано журнал, негайно вирівняти всі залеглості за перше число, а водночас скоро розпродувати наступні числа та розраховуватися за них (ч. 2—3 — подвійне, 32 стр. — ціна 3 РМ, для кольпортерів і книгарень 15% опусту), бо тільки тоді журнал могтиме правильно появлятися та сповняти своє завдання. Від справности й рухливости низових клітин ЦУУГ-ди та від кожного вчителя зокрема залежить доля нашого журналу.

Місцеві й окружні Громади і Ви, всі українські учителі, сповніть скоро й точно свій основний обов'язок!

Одночасно не забувайте нашого обіжника щодо вплат відповідної частини вкладок до ЦУУГ-ди як теж на допомоговий фонд (див. 1. ч. нашого журналу), бо деякі громади не сповнили і того обов'язку.

Управа Центральної Української Учительської Громади

ПОВІДОМЛЕННЯ

21. лютого 1948 р. відбудеться **з'їзд голів місцевих і окружних українських учительських** громад американської зони в Авґсбурґу в Соммекасерне в 10 год. вранці в учительській канцелярії народної школи (бльок 4, I поверх). Участь усіх голів у з'їзді обов'язкова. Учасники з'їзду матимуть змогу взяти участь у педагогічній конференції, що її скликає Відділ Культури й Освіти ЦПУЕ того самого дня в тій самій місцевині в сусідньому приміщенні для вирішення важливих виховних проблем. Окремих особистих повідомлень про цей з'їзд не висилаємо. Про педагогічну ж конференцію подадуться окремі вказівки.

Управа Центральної Української Учительської Громади

ВІД РЕДАКЦІЇ

У зв'язку з появою нашого журналу одержали ми багато листів з сердечними ґратуляціями та виявами радости з того приводу. Не маємо змоги відповісти всім зокрема. Тим то цим шляхом дякуємо всім за привітання і духову підтримку та запевняємо, що будемо намагатися поставити наш журнал на якнайвищому рівні і піти назустріч усім нашим виховним і освітнім потребам. Прохаємо не забувати про нас і на майбутнє.

Одночасно щиро дякуємо й усім тим, що висловили нам святкові й новорічні побажання й привітання та бажаємо і їм Веселих Свят, щасливого Нового Року, якнайкращих успіхів у праці й усіх намаганнях та здійснення їх прагнень.

»УКРАЇНСЬКА ШКОЛА НА ЕМІҐРАЦІЇ«, — педагогічно-методичний журнал, місячний додаток до »Нашого Життя«. Редаґує Колеґія. Адреса: „Ukrainsjka Schkola", Augsburg, Somme-Kaserne Bl. IV. 65. Authorized by EUCOM Hq. Civil Affairs Division 14. July 1947 Autorization A. G. 383. 7 GEC-AGO
Editor: Pawlo Kotowycz. — Druck: Hans Holzmann, Bad Wörishofen.

УКРАЇНСЬКИЙ МУЗЕЙ-АРХІВ
Б.3063..

Ціна 3 РМ

УКРАЇНСЬКА ШКОЛА НА ЕМІГРАЦІЇ

Ч. 1 - 2 (4 - 5) Авґсбурґ, січень—лютий 1948 Рік II

ЛЕКЦІЯ РАХУНКІВ У І. КЛЯСІ
В КОРЕЛЯЦІЇ З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ І РУХАНКОЮ*)

Тема лекції: Уґрунтування поняття числа 10. Додавання і віднімання в обсягу 10.

Хід лекції: По вступних чинностях учителька пришпилює на таблиці образок, намальований кольоровими красками, що зображує хату, стодолу, шопу у віддалі; перед хатою на дорозі санкуються діти. Дівчинка має на голові червону хустку, хлопець тягне санки. Це брат і сестра. За хатою й поза будинками ростуть дерева. Є їх десять. Перед деревами стоїть снігова баба.

Діти описують образ на запитання вчительки. Учителька показує кожний предмет на образку і питає:

Учит.: Що бачиш на образку?

Дит.: На образку бачу хату.

Учит.: Що ще бачиш, крім хати?

(Учителька викликує щораз іншу дитину до кожного запитання).

Дит.: Бачу ще шопу і стодолу.

Учит.: Що бачиш перед хатою?

Дит.: Перед хатою бачу бабу з снігу.

Учит.: Що ще бачиш перед хатою?

Дит.: Перед хатою бачу сани. Чоловік поганяє.

Учит.: А хто тут бавиться на дорозі? (показує паличкою на образі).

Дит.: На дорозі бавляться діти.

Учит.: Як діти одягнені?

---

*) Проведена Осипою Заклинською на сходинах методичного гуртка в Вороцеві, пов. Городок, округа Львів, ще в час останньої війни, а застенографована одним з присутніх учителів. Ред.

Дит.: Дівчинка має червону хустку на голові, а хлопець баранкову шапку.

Учит.: А що ще мають діти?

Дит.: Дівчинка має синій каптан, а хлопець червоний. Хлопець має чорні штани і чоботи.

Учит.: Що роблять діти?

Дит.: Діти санкуються, дівчинка сидить на санках, а хлопець поганяє?

Учит.: Що це за діти?

Дит.: Це брат і сестра. (Або це Петрусь і Маруся). Приймає відповідь, яку дасть дитина).

Учит.: Що росте за хатою, шопою і стодолою?

Дит.: За хатою, шопою і стодолою ростуть дерева.

Учит.: Почисли, скільки цих дерев?

Дит.: Одно дерево, два дерева, три дерева, чотири дерева, п'ять дерев, шість дерев, сім дерев, вісім дерев, дев'ять дерев, десять дерев.

Учит.: Почисліть діти ще раз, всі разом.

Діти числять так само хором.

Учит.: Котре дерево найбільше?

Дит.: Десяте дерево найбільше.

Учит.: Які це дерева?

Дит.: Це дерева без листя.

Учит.: Чому дерева без листя?

Дит.: Бо тепер зима.

Учит.:По чому ще пізнати зиму?

Дит.: Пізнати по тому, що на хатах і скрізь лежить сніг, сани їдуть, діти тепло одягнені, санкуються.

Учит.: А яка це пора дня?

Дит.: Це з-полудня, бо сонце вже ховається за хату.

Приймає відповіді дітей, хоч вони трохи інші, як учителька собі бажає; справляє й напроваджує лише тоді, якщо відповіді були хибні. Дозволяє дітям вільно висловлюватися і вільно називати предмети, про які питається.

Учителька приступає тепер до властивої лекції рахунків. Викликує одну дитину на середину і дає їй у руки картку з надрукованою цифрою. Дитина звернена до дітей.

Учит.: Яке число в руках Гані?

Дит. У мене число 1.

Учит.: Прикріпи, Ганю, число до таблиці. (Ганя робить це, число тримається).

Учителька кличе тепер двоє дітей і дає їм число 2.

Учит.: Яке число тримають вони?

Дит.: Вони тримають число 2.

Учит.: Покладіть це число на таблицю.

Діти виконують доручення.

Учителька кличе тепер троє дітей і дає їм число 3.

Учит.: Яке число тримають вони?

Дит.: Вони тримають число 3.

Учит.: Покладіть це число на таблицю.

Число мандрує на таблицю. Учителька викликує тепер четверо дітей і дає їм число 4.

Учит.: Яке число тримають вони?

Дит.: Вони тримають число 4.

Учит. А скільки їх є?

Дит.: Їх є чотири. (Число мандрує за наказом на таблицю).

Учителька викликує п'ятеро дітей і дає їм число 5.

Учит.: Яке число тримають вони?

Дит.: Вони тримають число 5.

Учит.: А скільки є дітей?

Дит.: Дітей є п'ятеро.

Учит.: Покладіть число на таблицю.

Так поступає аж до числа 10. Як останнє число опинилося на таблиці, діти відчитують числа поодиноко і хором. Діти добре пізнають уже числа за порядком і на виривки.

Учит.: Вийміть діти каштани.

Діти виймають каштани (насилені), розв'язують і числять їх за наказом вчительки.

Учит.: Відчисліть 9 каштанів.

Діти числять: Один каштан, два каштани, три каштани, чотири каштани, п'ять каштанів, шість каштанів, сім каштанів, вісім каштанів, дев'ять каштанів.

Учит.: Додайте до цього ще один каштан.

Діти числять: Один каштан.

Учит.: Скільки це є? Дев'ять каштанів, а до того ще додати один каштан?

Діти: Дев'ять каштанів, а до того ще один каштан — це 10 каштанів.

Учит.: Числіть кружки.

Діти готують до числення кружки, вирізані з кольорового паперу. Дев'ять кружків з ясного, а один кружок з темного паперу.

Учит.: Відчисліть 9 ясних кружків.

Діти відчисляють: Один кружок, два кружки, три кружки, чотири кружки, п'ять кружків, шість кружків, сім кружків, вісім кружків, дев'ять кружків.

Учит.: Відчисліть один кружок темний.

Діти відчислюють: Один кружок.

Учит.: Скільки це разом? Дев'ять кружків, і ще до того один кружок?

Діти: Дев'ять кружків, і ще до того один кружок — це разом 10 кружків.

Учителька рисує тепер на таблиці 9 кружків (колісцят) синьою крейдою: „Числіть діти, скільки я нарисувала колісцят?"

Діти числять: „Одно колісце, два колісця, три колісця, чотири колісця, п'ять колісцят, шість колісцят, сім колісцят, вісім колісцят, дев'ять колісцят".

Учителька рисує побіч одно колісце червоною крейдою і питає: „Скільки я ще нарисувала колісцят?"

Діти: „Ще одно".

Учит.: „Скільки це разом колісцят?" Рисує при тому білою крейдою знак додавання між дев'ятьма колісцятами і одним, поза ними рисує знак рівняння.

Діти: Разом є десять колісцят.

Учителька рисує за знаком рівняння десять колісцят і питає: „А як напишемо це цифрами?"

Діти: Напишемо 9 + 1 = 10. Дев'ять, і ще до того один, є десять.

Учителька записує дію на таблиці і каже: „Відчитайте, що я написала?"

Діти хором: Дев'ять і ще до того один, є 10.

Учит.: Запишіть собі це в зошитах. (Діти пишуть це в зошитах, та ще раз відчитують з зошитів).

Таксамо проробляє інші взори додавання 8 + 2 = 10, 7 + 3 = 10, й інші. (Числять теж на фасольках, камінчиках, кружках з бараболі).

Подібним способом проводить взори віднімання, напр.:

Учит.: Відчисліть діти 10 фасольок.

Діти числять: Одна фасолька, дві фасольки, три фасольки, чотири фасольки, п'ять фасольок, шість фасольок, сім фасольок, вісім фасольок, дев'ять фасольок, десять фасольок.

Учит.: З того відчисліть одну фасольку. (Діти відчислюють одну фасольку).

Учит.: Скільки залишилося фасольок?

Діти: Залишилося дев'ять фасольок.

Таким способом відчислює вчителька з дітьми палички, каштани. Тепер рисує вчителька на таблиці 10 колісцят. З того скреслює одно колісцятко.

Учит.: Скільки я нарисувала колісцят?

Дит.: Пані нарисували 10 колісцят.

Учит.: Скільки я скреслила?

Дит.: Пані скреслили одно колісце.

Учит.: Скільки колісцят залишилося?

Діти: Залишилося дев'ять колісцят.

Учит.: Як пишемо цифрами?

Діти: Напишемо 10 — 1 = 9. Читають: десять, від того візьмемо 1, залишається дев'ять.

Таким способом проводить з дітьми віднімання 10 — 2 = 8, 10 — 3 = 7. Учителька переходить тепер до руханки для пожвавлення. Каже відкласти дітям олівці і вийти 10 учням на середину. (На руханку можна вийти на коридор, до іншої кімнати, або на двір).

Учит.: Станьте діти і співайте:

Під пахою буквар,
Хто йде — наш школяр,
(У руці олівець,
Наш школяр молодець).
Тихо в школі сидів,
Що питали, умів,
(І читав і числив,
Гарно вірш говорив).

Діти повільно машерують і співають з жестикуляціями. Скінчивши, стають в одному кінці кляси, а вчителька роздає їм надруковані числа від 1 до 10. Друга десятка дітей переходить на другий кінець і співає:

„Цвіток до цвіточка,
Листок до листочка;
Нехай до нас прийде
Перша паняночка!"

Дитина, що тримає число 1, зближається до гуртка, що співає. Діти співають далі:

„Цвіток до цвіточка,
Листок до листочка;
Нехай до нас прийде
Друга паняночка!"

Приходить дитина, що тримає число 2. Діти співають далі те саме, викликаючи „нехай до нас прийде" третя, потім четверта, п'ята, шоста, сьома, восьма, дев'ята, аж врешті десята паняночка.

Це на те, щоб уґрунтувати числа від 1 до 10. Помітна радість, пожвавлення й зацікавлення на личках дітей.

Коли вже всі десять дітей прийшли, відчислюють по одному, співаючи:

„Цвіток до цвіточка,
Листок до листочка;
Нехай від нас вийде
Перша паняночка!"

Дитина, що тримає число 1, відходить до лавки. Так співають, аж всі 10 дітей вийдуть з гуртка в лавки.

Відходять і інші діти. Забава скінчена. Вчителька пише на таблиці задачу додому з пророблених прикладів рахункових дій:

9 + 1 =
8 + 2 =
10 — 1 =
10 — 2 =

Діти відписують з таблиці задачу на зшитках. Лекція скінчена. Проминуло 45 мінут.

ВИНА І КАРА У ВИХОВАННЮ

Щодо кари бували в педагогії різні практики й погляди — від найсуворішого і якнайчастішого застосовування її як необхідного засобу аж до цілковитого виелімінування поза дужки виховних чинників. У вирішуванні цього питання приходить з допомогою педагогічна психологія. Правда, страхом перед карою можна приневолити вихованця добре поводитись і виплекати в нього корисну звичку (хоч і не все; інколи, як перестане існувати небезпека кари, зникає і добра звичка), то, проте, більші кари спричинюють інші духові шкоди та небезпеки. Покараний гостріше вихованець обурюється, в ньому родиться ненависть, лють і жага відплати, пімсти. Цієї жаги, чи тільки бажання він не може заспокоїти, ні своєї люті виявити назверх, він її мусить здушити в собі. Як відомо ж, усі здавлені, невиявлені, нерозв'язані афекти сходять у підсвідомість і спричинюють різні психічні забурення, а то й нервові недуги. Зокрема зігнана в підсвідомість лють намагається знайти для себе вихід і виявляється як жорстокість і брутальність супроти людей чи звірят — навіть у пізнішому віці. Велика суворість деяких одиниць супроти своїх підлеглих, що водночас листом стеляться перед своїми зверхниками — це часто наслідки гострих кар у їх молодості.

З уваги на те сучасна педагогія поза вийнятковими випадками фізичних кар узагалі не стосує, а інші — у лагіднішій формі, при чому намагається, щоб караний вихованець уповні розумів, за що його карають, та признав свою кару за слушну і справедливу, бо тоді усуваємо причину некорисної психічної реакції — пересердя. Виховник, караючи, повинен пояснити мотиви й робити це зрівноважено, без гніву, але рішуче, щоб кара не видавалась пімстою виховника, а тільки

справедливістю. Найкраще, коли таку кару визначують таки ж самі товариші в клясі, напр., провід клясової громади учнів, бо на опінію своїх однолітків учень усе більше зважає і проти неї не діє.

Ціль кари — це потреба, щоб вихованець зрозумів хиби своєї поведінки і вирішив її змінити. Для цього часто вистачають батьківські балачки в чотири очі, догани чи похвали. „Вразумлююча" балачка з вихованцем сам-на-сам, в якій виявляємо прихильність до нього, іноді куди успішніша, як усякі інші кари. Часто вихованець, відчувши, що виховник дає йому поради чи остороги з прихильности до нього (тому треба й це робити в чотири очі), розплачеться, обіцює щиро поправитись та справді намагається обіцянки дотримати. Догани при клясі слід уживати як третій ступінь кари, коли інші не помогли, та взагалі не розкидати ними направо й наліво, так само як і похвалами, бо тоді втрачають вони свою силу і вплив. Якже ж часто деякі вчителі сливе за кожним реченням кидають такі догани, як „ти дурню", „ідіоте", „драбуго" тощо і хочуть, щоб така збуденніла і часто незаслужена догана мала взагалі якийнебудь вплив. Зокрема гідність вихованця треба шанувати так само як і дорослої людини, бо тільки тоді може вихованець шанувати сам себе, свої приречення, своїх товаришів, а особливо свого вчителя. Зневаги чи недостача пошани для вчителів з боку учнів це часто відплата і реванш, так само як взаємні зневаги себе між учнями це нераз наслідування ставлення деяких учителів до учнів. Взагалі треба виховувати в атмосфері взаємної пошани, довір'я, прихильности й поваги.

Також не вільно відбирати вихованцеві надії та довір'я до його власних сил, зусиль і здібностей. Таке постійне вмовлювання в учня, що „з тебе нічого не буде", „ти пропащий", „нема гіршого від тебе", „за тобою все золоті верби ростуть" і т. ін., як це дуже часто практикують деякі вчителі чи батьки, до решти знеохочують, відбирають довір'я до власних сил і роблять вихованця зовсім байдужим. Навпаки, тут радимо зміцнювати довір'я до себе і підкреслювати, що при добрій волі та зусиллях учень може поліпшити свою поведінку або мати кращі досягнення в праці.

Так само слід щадити і похвали. Інколи хвалять учня за кожне сповнення обов'язку. Через те витворюється в нього переконання, що, сповняючи обов'язок, робить він більше, ніж треба, ніж повинен. Тільки справді надзвичайно виповнене завдання та взагалі понадобов'язкове зусилля повинно стати предметом похвали.

Нерідко виховники загрожують карами чи обіцюють нагороди, але їх не виконують. Це має неґативний вплив. Вихо-

ванці легковажать тоді всякі погрози, не прив'язують до них ніякої ваги і не шанують учителя. Грозити слід рідко, і то тільки тоді, коли маємо намір погрозу справді здійснити. Словність виховника це дуже цінна прикмета. Слово вчителя повинно стати векселем, що має покриття, що до нього можна мати повне довір'я.

Замість карати сучасна педагогія радить радніш творити такі ситуації, в яких вихованець сам зрозумів би чи відчув невластивість своєї поведінки, або щоб втратив приємність, якою тішаться інші. Один педагог поступав із своїм чотири- чи п'ятирічним сином, як про це сам пише, так: „Коли хлопчина домагається вперто речей, що на них ми йому не дозволяємо, або, не зважаючи на наші напімнення, перешкоджає своїй сестричці в забаві, беремо його до окремої кімнати, залишаємо відчинені двері і кажемо йому, що може вернутися з хвилиною, коли буде добрий. По кількох хвилинах, виплакавшись енергійно, вертається назад і поводиться завсіди добре: розуміє дуже добре, що, вертаючись, зобов'язався до доброї поведінки. Аж досі не мали ми потреби користуватись гострішими карами".

Взагалі кара в теперішній педагогії — це тільки крайній засіб, коли вичерпались уже всі інші — позитивні засоби. Основною ж спонукою для вихованця повинно бути порушення його вроджених гонів, зацікавлень, хотінь, радости з праці, спільних забав та гуртового життя. Вродженими імпульсами треба тільки вміти керувати: якщо вони звертаються до некорисних речей, слід їх зручно відвернути, спрямовуючи та наставляючи на позитивні моменти. Ось приклад, як гін посідання можна спрямовувати на щораз то вищі і шляхетніші вартості:

Дитина бажає, щоб їй дати засвічену столову електричну лямпу. Не можемо цього зробити; тому закриваємо лямпу папером, а водночас підсуваємо їй іншу блискучу забавку. Дитина забуває про лямпу, а всю свою увагу звертає на новий предмет. Цей її гін переносимо поступово. Незабаром даємо їй образки для дітей — найкраще з життя звірят — з якоюсь акцією. Зацікавлена дитина розпитує про образок і домагається пояснень. Вияснюючи, розповідаємо їй легку казочку, яку дитина запам'ятує і сама пробує повторити. Так присвоїла вона собі замість матеріяльної речі — ідеальну вартість. Далі підсуваємо їй образок, що під ним надрукований поясняльний віршик. Читаємо його більше разів, а згодом вивчає дитина вірш напам'ять. Врешті вона сама хоче вміти читати. Називаємо їй букви і починається наука читання, а згодом і писання. Її зацікавлення й гін посідання переноситься з об-

разків на самі оповідання, образки сходять на другий плян як додаткові ілюстрації, а вкінці зовсім зникають з книжки. Повільно родиться гін посідати знання. Вкінці усвідомляємо дитині моральні висновки з оповідань, що стають підставою для життєвих засад та світогляду і так доходимо до посідання найвищих ідеальних вартостей. — Так само можемо керувати гін до спільної забави і за його допомогою розвивати забавами суспільний змисл, почуття справедливости, альтруїзм тощо. Всі гони можемо переносити на щораз то вищі вартості і рідко потребуватимемо користуватись карами.

Взагалі здорові і нормальні діти люблять вчитися, якщо тільки вчать їх добре та відповідних для ступеня їх розвитку речей. „При навчанню — пише один педагог — роблять ту саму помилку, що при намові — спати та їсти: те, що для дитини направду корисне, зображують їй як щось, що вона повинна робити для задовілля дорослих. Малі діти скоро приходять до переконання, що єдиною рацією сну та їди є те, що дорослі бажають собі того. Це робить із них жертви злого травлення і безсонниці. Якщо дитина не хвора, дозволь їй не їсти й ходити в голоді. — Мого хлопця просила завжди нянька, щоб їв, і з тієї причини ставав він щораз менше охочий до їжі. Одного дня, коли їли ми разом з ним, не хотів з'їсти свого пудинґу; тому ми відіслали пудинґ. По кількох хвилинах хотів його знову, одначе виявилося, що тимчасом з'їла його нянька. Хлопець був дуже здивований і відтоді ніколи вже не дорожився при нас".

„Зовсім цю саму методу треба прикладати до навчання. Дітям, які не хочуть учитись, слід на те дозволити; одначе допильнував би я, щоб винудилися підчас лекції. Коли побачуть, що інші вчаться, будуть домагатись науки; учитель буде тепер видаватись людиною, яка розділює добродійства, що, зрештою, відповідатиме дійсності. Якщо б я мав у школі велику порожню кімнату, до неї могли б входити учні, якщо не хотіли б учитись. Одначе, якби там увійшли, не дозволяв би я їм того дня вернутися до кляси. Посилалось би там також за кару, якщо б учні зле поводились на лекції".

До корисної поведінки спонукують не тільки вроджені нахили, що їх слід якнайбільш використовувати, але також опінія однолітків, яка каже нам творити самоуправні і самовиховні організації молоді, далі приступні поучення з цікавими й живими прикладами, а врешті без сумніву наймогутніший і найглибший виховний чинник — релігія. Одначе ці виховні засоби вимагають окремих статтей.

Добра й корисна поведінка має тоді справжнє значення, коли вона випливає з внутріш-

нього переконання, хотіння, імпульсу, сорому, любови, побожности та взагалі з вищих спонук. Якщо ж вона — тільки вислід страху перед карою, не є довготривала ні певна. Та все ж бувають інколи одиниці з такою слабкою волею, що їм треба помогти страхом перед карою, якщо всі інші засоби виявились безуспішні. Одначе кара повинна бути вийнятковою, крайною конечністю, а не нормальним щоденним засобом.

П. І.

ПІДГОТОВА ЛЕКЦІЇ

Підготовляючи лекцію, звертають учителі здебільша увагу тільки на саме оволодіння новим матеріялом, інколи думають загально над її методичним оформленням. Тимчасом лекцію слід підготовляти ще й у деяких інших напрямах. У поправній підготові лекції можна відрізнити такі моменти: 1) обміркування, як повторити попередню лекцію: а) звичайним закріпленням проробленого матеріялу, б) конструкційним закріпленням, при якому учні самостійно оперують набутими відомостями та їх застосовують; 2) точне і докладне опанування учителем нового лекційного матеріялу; 3) логічне і проглядне впорядкування подаваних відомостей та зображення їх легким барвистим стилем, достосованим до рівня молоді; 4) вибір успішної лекційної методи, достосованої до матеріялу і рівня учнів та взагалі технічне проведення лекції; 5) пожвавлення лекції прикладами, чіткими образами, графічними рисунками, моделями, мапами, епідіяскопом тощо; 6) зв'язання нового матеріялу з аналогічними і подібними знаними вже молоді фактами чи явищами з минулого і сучасного життя; 7) виховні та світоглядові висновки, асоціяції та пов'язання; 8) спосіб закріплення нової лекції (звичайне повторення і комбінаційне орудування матеріялом); 9) обміркування найдоцільніших домашніх завдань і лектур.

Давати поради, яким саме способом, якою, так сказати б, технікою підготовлятися до лекції, — важко, особливо, якщо іде про докладніші і без сумніву добрі вказівки. Тут годі ставити якісь аподиктичні правила, бо це справа більш індивідуальна — особиста. Різні дороги провадять до мети. Одному відповідає така техніка підготови, іншому — інша, залежно від його здібнощів, привички, успосіблення, пам'ятевого типу. Та все ж на основі власного досвіду вкажу один з можливих доцільних способів, що багатьом учителям може відповідати.

Добрий учитель згромаджує

передусім у своїй бібліотеці якнайбільше підручників, виписів із джерел, ілюстрацій, збірників матеріялу та інших посібників до своїх предметів. Крім більшої кількости шкільних підручників має він бодай 2—3 обширніші, наукові, університетські. На це ніколи не жалує він гроша, ні труду, без уваги на важкі часи, бо це основне його знаряддя, так сказати б, його варстатне устаткування. Під тим кутом переглядає він доступні книгарні, антикварні, приватні бібліотеки, оглядає книжки, набуті учнями, а передусім стежить усі бібліографії у фахових і загальних журналах.

Вибравши тему лекції відповідно до пляну навчання і цілорічного чи місячного розкладу матеріялу, читаємо дані уривки з усіх підручників, що є під рукою, або бодай з кількох кращих і одного обширнішого, інші ж тільки в даних місцях перекарткуємо, чи не має там якого знаменного рисунку, чи іншого методичного засобу. Добрий учитель ніколи не обмежується тільки до одного посібника з різних причин, над якими годі тут зупинятися. Читаючи дані уривки з підручників, робимо собі на картці вже відразу помітки про речі, яких ми собі не усвідомляли, а які не слід поминути, або варто їх використати. Пройшовши підручникову літературу і розглянувши інші допоміжні джерела та засоби, мусимо ввесь відсвіжений чи й уперше усвідомлений матеріял пропустити крізь горнило власної душі, крізь власну творчість. Це дуже важливий момент готування лекції. Тепер якраз укладаємо у лекцію своє „я" і вибиваємо печать свого духа на даному матеріялі. Наша власна творчість у тому, що ми продумуємо ввесь матеріял, так сказати б, „перетравлюємо" його, вирішуємо, що поминути, а що підкреслити і ширше обговорити, а переусім порядкуємо матеріял, встановляючи, від чого і як почнемо, до чого переходитимемо і як логічно пов'яжемо матеріял та чим його закінчимо. Якраз проглядне і розумне упорядкування матеріялу, в якому одне з одного немов само випливає, долучення подробиць якраз на своєму місці (ні запізно, ні зарано), проказання легким, доступним і образовим стилем, чи то добре покерування думок учня відповідними запитаннями або іншими допоміжними засобами — це найважніша умова успіху лекції.

Ці моменти лекційної підготови нагадують працю бджоли, яка, виссавши нектар з різних квіток, перетворює його з допомогою власного організму на справжній мед. Щасливий той учитель, що зможе зібраний матеріял з різних підручникових квіток перетворити на духові смаковини для учнів, — на ту приємність, якої зазнає кожна розумна людина, від-

криваючи поступово правду у відповідній для себе формі.

Одначе, як бджола, перетворивши у своїм нутрі нектар на мед, складає його для збереження і запасу у воскові комірки, так кожний трудящий і пильний учитель вписує перетворений відповідно до свого „я" матеріял у зшиткові сторінки. Правда, таке вписування забирає багато часу і збільшує працю, але воно своїми великими користями справді виплачується. Щойно пишучи лекцію, можна матеріял направду добре упорядкувати, потрібні місця відповідно переставити та влучно їх зв'язати. Тоді також усвідомляємо собі всі подробиці матеріялу, перед якими стаємо іноді несподівано непідготовані підчас лекції, і можемо подбати про чистоту мови, поправний і живий стиль. Далі писання помагає нам добре запам'ятати всі відомості та їх чергу, а найважніше — вклавши раз працю, заощаджуємо її на все життя в дальших роках. Не списавши матеріялу, не тільки не опановуємо його якслід (і він нам у своїй хаотичності інколи помішається, якщо йде про трудніші партії), але навіть до чергового навчального року його призабуваємо і мусимо наново прочитувати всі підручники. Списавши ж його, у черговому році прочитуємо за п'ять-десять хв. дану лекцію з свого зшитка, евентуально доповнюємо її новим набутим матеріялом за новий час — і ми до лекції готові. У своєму зшитку маємо основну структуру як пень дерева з галуззям, на який згодом дочіпляємо нові сочисті овочі. В найгіршому випадку, коли не маємо зовсім часу на писання, списуємо бодай докладно диспозиційні пункти, зазначуючи при них сторінки підручників, з яких дане місце можемо використати. Написана підготована лекція — це вкладений капітал, що ввесь час нашої вчительської практики процентується, заощаджуючи нам багато праці в чергових роках.

Писати лекції найкраще на окремих для кожного предмету і кляси грубших зошитах, і то на одній тільки сторінці, залишаючи водночас ще й більший маргінес.

Написавши лекції у формі викладу, продумуємо його далі в усіх інших напрямах, зазначених вище у пунктах 3—9, отже, що зможемо видобути від учнів відповідною методою, скільки часу на що можемо посвятити, яких ужиємо допоміжних навчальних засобів, що і як нарисуємо графічно на таблиці та що на ній напишемо, де виклад можемо пожвавити гарними образами, приповідками, сентенціями, вибраними вийнятками з белетристики чи виховними моментами і т. ін.

Особливо слід обміркувати зокрема уведення в хід лекції виховних моментів, на які наше вчительство звертає дуже мало уваги, куди менше, як на

саме подавання відомостей, або взагалі на них не зважає. В дійсності ж ніяка, а вже щонайменше друга-третя лекція не повинна пройти без виховного моменту. Легко його найти на лекціях літератури, філології, історії, де до цього буває часто вдячний матеріял, що висуває прикладні, гідні наслідування постаті, думки, життєві правди. Але й у всіх інших предметах легко за ними пошукати, знаючи життєписи відкривців та пробоєвиків даної галузі науки, що з них картини можна все вплести навіть у суху математичну задачу. Не менш виховного матеріялу може дати застосовування задач до практичного життя та життєвих прикладів.

Тому добрий учитель, що хоче бути не тільки звичайним подавцем знання, але й виховником, залюбки пізнає життєписи визначних людей та взагалі життя і його правди, обсервуючи довкільний світ, беручи сам активну участь у житті, читаючи пресу, відповідну літературу та роздумуючи постійно сам над життєвими питаннями. Це не випадок, що великі педагоги бували нераз і визначними філософами: згадати хоч би Сократа, Платона, Арістотеля, Русса, Герберта або з українських Сковороду. Продуманий матеріял у всіх інших напрямах принотовуємо на маргінесі чи на вільній побіч сторінці у нашому зшитку. Там же робимо помітки після відбутої лекції з набутого досвіду та виявлених недостач.

Коли попадають нам у руки нові підручники, чи коли читаємо інші книжки або часописи, а зустрічаємо цікавий для нашого предмету чи виховний матеріял, доповнюємо ним наш лекційний зшиток, дописуючи в ньому нові дані у відповідних місцях, чи вліплюючи крайчиком побіч на дотичній сторінці карточки, або і цілі витяті статті з преси, складаючи їх відповідно в зшитку.

Такий зшиток стає згодом нашим навчальним підручником даного предмету, де разом зібраний матеріял навчання враз з нашим методичним і педагогічним досвідом, який можемо собі наново відсвіжити й усвідомити все впродовж кількох хвилин. Це наш власний підручник, на основі якого можемо легко підготовити до друку справжній шкільний підручник.

Наприкінці обмірковуємо, як маємо реагувати на виявлювані постійно хиби молоді, взагалі, чи окремих одиниць, як некарність, неввага, розмови підчас лекції, яких ужиємо нових засобів, чи попередні були успішні, чи ні, та чому.

Також треба поміркувати, як використаємо свою інвіґіляцію підчас павзи, як нав'яжемо легку балачку з молоддю та до чого використаємо її при даних хибах молоді.

Упорядкувавши і списавши все, як не в цілості, то бодай

докладну диспозицію, проходимо всю лекцію в пам'яті, доки вона чітко не вирізьбиться в нашій уяві, як у мистця образ, що його береться він творити.

Бо ж учитель-виховник — це також мистець з куди вищим і почеснішим завданням, як усі інші мистецтва. Адже ж матеріял інших мистецтв — це мертва субстанція — дерево, камінь, фарба, глина; матеріял же педагога — це живий, творчий, молодий, богоподібний дух. Продукт інших мистецтв, хоч як удуховлений, проте мертвий, продукт же виховного мистецтва — це людський дух, що сам з себе може діяти і творити навіть найвищі культурні цінноці, передаючи їх з покоління в покоління, з роду в рід.

Справді варто і треба потрудитись, підготовляючи сумлінно, глибоко й усебічно лекцію — це щоденне долото різьби людського духа.

Д-р Петро Ісаїв

ОСНОВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ

(Продовження)

Застосування. Правда, годі дати загальну рецепту, якою можна користуватися; одначе все таки є пункти зачепу, коли слід застосувати подавальні форми навчання. В окремих випадках основне передумання дозволить знайти правильний шлях.

Отже, учитель застосовуватиме подавальну форму навчання в усіх тих випадках, коли учень з нового матеріялу **нічого або нічого правильного не знає, чи вміє.** Вже Пестальоцці подавав добре правило, коли він каже: „Учитель — це не хижа птиця, що хоче вибирати яйця з гнізда, в якому ще ні одно не покладене". Пощо казати учням вгадувати і партачити, якщо не дано ще ніяких передумов, щоб з того вийшло щось корисне. Одначе бувають теж випадки, в яких учень може щось знати, чи навіть вміти — а, проте, резиґнує учитель з того, бо йому залежить на **якомусь враженні** і він не хоче, щоб те враження зіпсували евентуальні учнівські відхилення чи недостатні з'ясування.

Буває, напр., нерідко при оповіданню якоїсь відомої казки, що поодинокі учні хотіли б оповідати, при чому часто опісля виявляється, що вони є непевні, або, що різні учні різно оповідають; тим то в таких випадках все таки ліпше, як учитель оповідає сам і таким чином запевнить гарне враження.

Опрацівна форма навчання

Поняття. Коли при подавальному навчанню учитель є сам носієм навчання, то при опрацівному навчанню притягаємо клясу

до опрацювання навчального матеріялу. В опрацівній формі навчання засвоюємо новий матеріял **спільною працею вчителя й учнів.**

Форма. Назви „опрацівна форма навчання" вживають деякі підручники дидактики тільки для „трудового навчання"; все ж це тяжко повести виразну границю між тільки **розвивальним** і **завдавальним** навчанням. Вже легше розрізнити між навчанням, в якому переважають запитання вчителя, і навчанням, яке запевнює самостійність учня, при чому вчитель тільки спонукує до думання. Тому ми хочемо розподілити опрацівну форму навчання на **питальне навчання** і **імпульсне навчання;** при тому ми зовсім свідомі, що в теорії і в практиці годі це виразно розмежувати.

Питальне навчання відзначається тим, що вчитель виконує головну працю; учень повинен тільки те і так думати, як цього бажають і допускають запитання вчителя. **Імпульсне навчання** надає тільки **напрямки** мислення; так, що учень має більшу або меншу волю мислення і через те мусить більше працювати. Питальне навчання й імпульсне навчання відбуваються у формі **навчальної гутірки** (бесіди, розмови).

Застосування. Нав'язуючи до вищез'ясованих вказівок при подавальній формі можна сказати: опрацівною формою користуємося завжди тоді, коли подавальна форма не надається.

Одначе в такому випадку хотіли б ми вже радніш сказати навпаки: подавальною формою навчання користуємося тоді, коли опрацівна не надається; бо в основному хочемо, де лише це можливо, дати місце для **самостійности учнів;** де тільки можна, хочемо дати змогу, щоб учень працював сам.

Навчальна гутірка

Різниця між гутіркою для розваги і навчальною гутіркою. Гутірка*) належить до „основних форм народної освіти" (Hördt), тобто також і в позашкільному житті набувають люди освіту, коли говорять між собою, чи то в довільній розвазі, чи в науковій виміні думок.

Гутірка для розваги (балачка) складається, як і кожна гутірка, з мови і відповідей; щонайменше два учасники розмови вимінюють свої погляди й думки. При тому предмет може довільно змінятися; переходимо з „сотнього на тисячне"; наскільки змінливіша гутірка, то тим більше вона розважає.

Гутірка для розваги не проходить у загальному ні цілево, ні пляново; вона дає теж причетним волю, чи і як вони беруть у ній участь.

---

*) Наддніпрянські підручники називають навчальну гутірку бесідою. Ред.

В протилежність до цього навчальна гутірка є більше чи менше впорядкована: вона зв'язана з **означеною темою,** яку не сміємо зміняти; вона проходить **за означеним речевим** і **методичним порядком** та прямує до **означеної цілі.**

До цього долучується ще, що учасники навчальної гутірки поділяються на керівного вчителя і керовану клясу; щойно поміж учнями існує відношення рівнорядних учасників гутірки.

Вільна і зв'язана навчальна гутірка. Треба розрізнити дві форми навчальної гутірки: **вільну і зв'язану. Вільна навчальна гутірка** досить надається до гутірки для розваги в позашкільному житті, а тим більше до шкільної гутірки для розваги (евент. в часі перерви або мандрівок), де бере участь також учитель (очевидно, сказати б, як приватна особа).

Візьмімо як приклад гутірку про літунську атаку, або пожежу, яку всі діти з села разом бачили. Учитель розмовляє з учнями про ці події **перед** початком навчання, а опісля **підчас** навчання. В обох випадка **тема** та сама. Якщо дітям вільно свобідно висказуватися підчас години, то розмова може мати приблизно подібний хід; все ж таки вчитель завжди вмішуватиметься тут і там, він дбатиме щонайменше про те, щоб не було ніяких деґресій та щоб їх зараз зупинити; зважатиме він, щоб „щось з того вийшло", щоб години не змарнувати, тільки запевнити схопний вислід.

Коли в гутірці для розваги вчитель може дозволити на вільний хід розмови, то у вільній навчальній гутірці діятиме він як **обсерватор** і **керівник:** він буде пильнувати, щоб гутірка додержувала якоїсь лінії; він дбатиме, щоб сповнити навчальне завдання як освідомний і виховний засіб.

Вільна навчальна гутірка дає напевно деякі **користі:** вона дозволяє використати **самостійність учнів** з усіма її корисними побічними діяннями і надає навчанню трохи живости та свіжости позашкільного життя й заучування. Все ж таки ми не сміємо не добачати також **неґативних сторінок:** повстає **небезпека змарнування часу,** бо нерідко зужитий час не стоїть у ніякій пропорції до досягненого висліду.

Вільна навчальна гутірка є **тільки одною** і **не властивою формою навчання; в розумінні творчої школи** стоїть вона позаду керованого навчання. Все ж таки включаємо ми її:

1. **у принагідному навчанні,** якщо учні так сильно порушені якимсь переживанням чи запитанням, що це поштовхує їх до вільної виповіді;

2. у пляновому навчанні, як **некерована виповідь учнів,** більш-менш як вихідний пункт якоїсь нової теми; в особливо напружених пунктах з'ясовування нового матеріялу, наскільки це корисне

і можливе, або після обговорення нового матеріялу, щоб його поглибити, доповнити, поширити, закріпити.

Зв'язана навчальна гутірка виступає у шкільній дійсності у різних ступенях. Зв'язане навчання може бути зв'язане без решти, тобто так далеко, що учні сміють думати та говорити тільки і лише те, що вчитель наперед думає і наперед говорить. При тому запитання вчителя так оформлені, що учень має тільки зовсім мало додати, та що він мусить зовсім докладно держатися тексту запитання.

Це зовсім подібне до вільної і зв'заної теми завдання. Учнів може в'язати рамова тема або тільки часткова тема. Їх може в'язати спільно призбираний матеріял і спільно випрацьований розподіл; їх може в'язати дослівність і то в загальному чи в особливому так, що текст, напр., написаний на шкільній дошці, треба відписати, вивчити напам'ять і опісля слово в слово вписати.

Зв'язану навчальну гутірку можна також держати трохи вільніше. Учні можуть питати; учням вільно висловлювати власні думки і погляди; їм вільно видвигати сумніви і застереження. Учитель ставить не тільки запитання; він вводить також інші спонуки до думання, які дають учневі більшу чи меншу волю; зв'язана навчальна гутірка може бути врешті настільки вільною, що її ледве можна відрізнити від керованої по-шкільному вільної навчальної гутірки.

Ми хочемо окремо розглянути дві характеристичні форми зв'язаної навчальної гутірки, а саме: виразне **питальне навчання** і виразне **імпульсне навчання.**

(Далі буде)

(Переклад з німецького)

МАТЕМАТИЧНА МАЙСТЕРНЯ

(З мого досвіду)

Ще підчас моїх студій на Бестужевських курсах у Петерсбурзі довелося мені бувати на зібраннях вчителів математики, прихильників реформи в навчанні математики в школі.

Нас, студенток, запровадила туди наша професорка д-р ґеттінґенського унів., Н. М. Ґернеш. Це була ентузіястка математики, яка і нам, своїм ученицям, уміла прищепити не тільки зацікавлення математикою, а навіть захоплення нею. Відомо, якою сухою і відірваною від життя була шкільна математика до початку XX. століття.

Німецький учений Фелікс Кляйн зрушив цей застій. Він зламав мур між т. зв. елементарною і вищою математикою. Він хотів, щоб і в середній школі учні зрозуміли, яким могутнім засобом

пізнати всесвіт є математика. Він казав відкинути з гімназійних курсів непотрібний баляст, звернути головну увагу на поняття функції, функційної залежности, зв'язати математику з життям. На тих зборах учителів математики і познайомились ми з тим свіжим струмком у методиці математики.

І тоді мені дуже схотілося здійснити ці нові ідеї на практиці.

Вперше спробувала я це зробити в І. Українській Гімназії в Києві, що відкрилася в березні 1917 р. Головно хотілося мені зблизити математику з оточуючим життям, показати, що математика не є наука відірвана від життя, що законам математики підлягає все, що нас оточує, що математика така природнича наука, як і фізика, хемія чи біологія, тільки її закони ще загальніші.

Я зробила з учнями деякі примітивні геодезійні прилади і провела з ними поміри. Спроба вдалася. Учні були дуже зацікавлені. Продовжала я це потім в українській гімназії в Рівному.

На щастя знайшлися два учні, що не тільки цікавились геометрією, а й знали столярську роботу. Вони дуже добре робили деякі прилади. Це зацікавило інших учнів. Почали пробувати теж робити. В гімназії були два столярські станки і деяке столярське приладдя; решту учні самі приносили. Потім, коли ручна праця стала обов'язкова, то станків і столярського приладдя було досить. Треба було тільки матеріял здобувати. Дещо учні приносили, дещо я знаходила. Гімназія наша була бідна і коштів на прилади не було, але і з тими маленькими засобами вдалося нам поробити багато дуже добрих речей. Робили ми різні примітивні геодезійні прилади, моделі геометричних фігур, прилади, що унаочнювали різні геометричні твердження.

Що більше робилося приладів, то більше учні зацікавлювалися цим. Ми збиралися двічі на тиждень. Учні працювали з таким завзяттям, що не можна було відірвати їх від роботи. Іноді цілий вечір сиділи ми в робітні.

Я столярства не знаю, то ж піддавала учням тільки думку, який прилад можна зробити, яке твердження зілюструвати. А вони самі придумували, як це здійснити.

„Ось тут до кутоміра припняти дужку, через неї пропустити дріт, чи „шприху" від ровера і тоді можна буде рухати". — Десь діставали і ляк до покриття приладів, і ще якісь плини, і прилади виходили гарні, як з фабрики.

Часто бувало, що починали робити прилади учні, які передтим не цікавилися геометрією і погано вчились, а, попрацювавши в майстерні, вироблялись на добрих учнів. Те, що не доходило до їх свідомости в абстрактній формі, стало їм ясним і зрозумілим на конкретах. Звичайно, не всі учні працювали в майстерні, а тільки ті, що могли і хотіли; переважно це були члени матема-

тичного гуртка. Але користь була з приладів для всіх учнів, бо зроблені прилади демонструвались у відповідних моментах усій клясі.

Тут був і виховний момент. Учні бачили, що такою працею вони приносять користь не тільки товаришам своєї кляси, а й тим, що пізніше приходять, — приносять користь рідній школі.

Часто, коли показувала я якийсь прилад, діти питали: „А хто це зробив?" — „Це зробив Н. Н., який уже перед двома роками скінчив гімназію, а от, бачите, він попрацював для школи і ми й досі його згадуємо".

Спершу я думала, що зробимо кілька приладів і на тім кінчиться, але зацікавлення учнів і мене штовхало вперед.

„Пані професорко, ми вже скінчили цей прилад! Що нам ще зробити?"

Тоді в мене з'являлись нові проєкти моделів до тверджень, чи приладів до поміру, що можливість їх існування і в голову не приходила. Був ще один стимул, що підганяв учнів до праці в майстерні. В Рівному була державна польська гімназія, що в ній викладав математику українець, дуже добрий педагог О. С. Ковальський. Він запрошував мене з учнями відвідувати зібрання його математичного гуртка і показував нам збір математичних приладів, вироблених учнями. Державна гімназія мала, звичайно, багато грошей, і там не було жодних перешкод здобувати матеріяли до виробу. Були і деякі куповані моделі. Але мої учні постановили, що наша гімназія не повинна відставати від державної.

„Пані Професорко! В них ще є ось який прилад, що у нас нема; але ми зробимо; я вже надумав, як це зробити".

Крім виробів з дерева, бляхи, дротів були моделі і прилади зроблені з картону. Долучились ще рисунки, моделі, протоколи математичних прогулянок з рисунками, журнали математичного гуртка. І по кількох роках у нас створився цілий математичний музей.

Іноді ми робили виставу наших праць і вчителі та учні інших шкіл оглядали їх. Колись прийшли на нашу виставу вчителі математики з усієї области, що зібралися на з'їзд у Рівному.

За сов'єтської влади майстерня наша не функціонувала, музей не розвивався, але ще існував. Коли ж німецьке військо звільнило будинок школи для шпиталю, то всі наші прилади спалено... Але я й тепер бачу, як учні з сіяючими очима плянували ,як зробити той чи інший прилад, або радісно показували мені вже готовий, доведений до кінця.

На превеликий жаль, багато тих очей, що так світилися радістю від захоплення працею, закрились на віки... Згинули від лютости наперед одного, потім другого тоталітарного режиму. Деякі

склали свої голови в лісі. А скільки було між ними справді талановитих, обдарованих, таких, що давали великі надії. Як вони дбали про честь своєї школи і працювали для неї, так дбали б вони і про свою Батьківщину.

Хай ця стаття буде присвячена пам'яті тих моїх любих, незабутніх учнів!

Надія Іщук

У СПРАВІ НАВЧАННЯ СТАРО-ЦЕРКОВНО-СЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ*)

З уваги на велику культурно-історичну ролю, що її відіграла старо-церковно-слов'янська мова в минулому української мови й літератури, її навчання в українських сердніх школах на еміґрації треба визнати не тільки за потрібне, але й за конечне. Ми думаємо, що сцсл. мова, як предмет навчання в рідній школі на еміґрації, повинна стояти щодо обов язковости принаймні на рівні з латинською мовою й граматикою. Не тільки українська література старої й середньої діб, але й уживання сцсл мови в українській церкві (в одному з її відламів, в українській греко-католицькій церкві по нинішній день) зумовлюють таке, а не інше ставлення до цієї дисципліни.

* * *

Разом із історією української літератури й паралельно до з'ясовування початків українського письменства треба присвятити увагу в кількох лекціях справі повстання абетки в слов'ян (глаголиці й кирилиці), перших перекладів Св. Письма на один із староболгарських діялектів апостолами слов'ян: Св. Кирилом і Методієм та перенесенням сцсл. мови як літературної (книжної мови) на східньо-слов'янські, а в тому й на українські землі, разом із офіційним уведенням християнської віри в Київській Русі в 10 стол. За основу для цих відомостей можуть добре послужити відповідні місця з „Історії української літератури" Вол. Радзикевича (т. I, Мюнхен 1947, стор. 12 і д.).

На тлі цього культурно-історичного огляду треба звернути увагу на дві основні епохи в розвитку сцсл. мови:

1) **етап повстання й первісного формування старо-церковно-слов'янської мови та основні мовні прикмети цього етапу** (носові звуки, т. зв. юси, півголосівки „ер" та „йор"; „ять"; „і", „и" та „йори"; групи „ра", „ла", й ін. цього типу (з „ять"); звук „ґ"; групи „шт", „жд", способи писання т. зв. сонантів і сполук плавких із півголосівками; найголовніші прикметники деклінації й коньюґації);

2) **етап націоналізації цієї мови на українському ґрунті** в виді т. зв. українізованої старо-церковщини (вимова „ять" як „і", злиття звука „і" з „йори", зміни півголосівок: вокалізація й заник; групи -оро-, -ере-, -оло-, групи -ор-, -ол-, -ер- на місці сцсл. сонантів та групи -ро-, -ри-, -ло-, -ли- на місці сцсл. сполук; звуки „ч", „(д)ж" на місці сцсл. „шт", „жд" й ін.; зміни в деклінації й коньюґації й ін.).

Тут за основу може послужити підручник сцсл. мови підписаного, що саме виходить накладом „Українського Вільного Університету" в Мюнхені

*) Головні думки авторової доповіді на Методичній Конференції Україністів в Новому Ульмі дня 26. квітня 1947 п. н. „До методики навчання сцсл. граматики в українських ґімназіях"; статтю подаємо в автоконспекті.

(стор. 1-5, 7-11, 51-82, 83 і д.), з тим, що вчитель мусить скоротити матеріял і теоретичні місця та перейти на конкретні приклади й їхню інтерпретацію на основі старо-українських текстів.

Щодо текстів то — на нашу думку — треба прочитати в старо-українському виді (зн. в українізованій старо-церковщині) такі пам'ятки українського письменства:

1) „Слово о законі і благодаті..." Іларіона (початок);
2) „Паломник" ігумена Данила (в виїмках);
3) „Слово о полку Ігореві" (в цілості);
4) „Літописи" (в виїмках, при чому на окрему увагу заслуговує місце про Євшан-зілля з Гал.-Волинського Літопису);
5) одне з „Послань" Ів. Вишенського;
6) виїмки з козацьких літописів та „Історії Русів";
7) кілька сторінок із словників Зизанія та Беринди.

Труднощі роздобути ці тексти великі. На новій еміґрації перевидано досі тільки „Лексис" Л. Зизанія (з нагоди 350-ліття в 1946 р.), друкується накладом „Української Вільної Академії Наук" критичне видання тексту „Слова о полку Ігореві" (доки воно не появилося, можна користуватися фотокопіями тих видань, що доступні в нім. бібліотеках). Щодо інших, то в пригоді стає вибір текстів, поміщений наприкінці „Нарисів з історії української мови" М. Грунського й П. Ковальова (Львів 1941). В цьому останньому випадку, як і в попередніх, єдиний вихід — фотокопіювання окремих сторінок для вжитку школи.

* * *

Плян навчання сцсл. мови, а зокрема практичного засвоювання „українізованої старо-церковщини" на основі згаданих текстів, можна в школі провести як „максімум", то знову як „мінімум", залежно від ініціятиви, інтересу й підготування вчителя-україніста. А проте в одному й у другому випадку треба подбати, щоб учень умів читати кириличні тексти, знав основні фонетичні й морфологічні признаки українізованої старо-церковщини, (а зокрема вимову „ять" як „і", напр. „Слово о полку Ігореві", а не „Ігореве", чи „Іґореве"!) та ролю, яку відіграла сцсл. мова в історії української культури.

В дальшій праці, при читанні авторів 19. і 20 ст., треба відмічувати сцсл. елементи, як семантично- і стилістично-формальні засоби в системі мови поодиноких авторів (Котляревського, Квітки, Шевченка, Куліша, Л. Українки, Франка й ін.).

Проф. Д-р Ярослав Рудницький

ЕМІҐРАЦІЙНИЙ ШКІЛЬНИЙ ЦЕНТР

Наша еміґрація повільно, але постійно меншає, топиться. Є деякі дані, які вказують на те, що в цьому році виїде значне число еміґрантів до різних країв, значить, основно зміняться умовини життя, в яких ми досі жили.

Попри всі недостачі, які має таборове життя, позитивним явищем є те, що табори тут, на чужині, це немов українські оази, в яких, хоч в слабих формах, але все таки розвивається українське життя, люди живуть в українському середовищі. А одна з найпозитивніших сторінок того таборового життя — це таборові школи, до яких ходило 1946/7 — 10 000 молоді (враз з курсами).

Теперішня еміґрація сильно різниться від еміґрації по першій світовій війні. Тоді була це майже виключно військова еміґрація і тодішня молодь заповнила українські чи чеські високі школи (Український Вільний Уні-

верситет, Господарську Академію в Подєбрадах, Пед. Інститут) і інші фахові школи. Більшість еміґрації жила в Чехії. По кількох літах, як перейшли ті річники, школи майже спорожніли, не було дальшого приросту. Тепер еміґрація складається переважно з родин; число не лише студентів, але й молоді середніх, народних шкіл і садків велике, і воно не меншає. Коли табори спорожніють, стануть порожні і шкільні залі, але діти залишаться; підросте нове покоління — і тим дітям треба й на майбутнє дати українську школу. І це питання тепер найважливіше. Воно стоїть перед нами: **Як запевнити тим дітям, що розсиплються по всьому світу, українську науку,** щоб вони не загубилися серед чужого моря, а пам'ятали про свою батьківщину, за яку багато їх батьків, братів, сестер склали свої голови?

Сама сім'я не може заступити школи, бо батьки будуть тяжко працювати, щоб побудувати собі нову хату і розвести нове господарство. І їм не все буде під силу вивчити дітей навіть хоч би грамоти, не кажучи вже про дальшу науку. Але ми не можемо кинути тих дітей посеред чужого моря. Ми самі — ніхто нам тут не допоможе — мусимо створити такі умовини, щоб хоч частинно забезпечити нашим сім'ям українську науку.

Де прийде до гуртового поселення, там справа буде легша. В даних осередках можна буде організувати відповідні школи, освітні установи в роді „Просвіти" і вести відповідне навчання та освітню акцію. Але й тут уже тепер треба координаційного центру, що мав би перегляд наших культурних сил і повів би інтенсивнішу акцію, щоб уряди даних держав дозволили вести таку працю в осередках, де живе більше еміґрантів. Досі є два краї, де існують більші українські скупчення, і то головно молоді, без родин, а саме Бельгія і Англія. Чи тамошнім комітетам вдасться розвинути ширшу освітню акцію на тих теренах, не відомо. Одначе в тому напрямі повинні ми робити потрібні зусилля, тимбільше, що деякі тамошні робітничі табори вже самочинно розпочали працю в тій ділянці. В кращих умовинах повинні опинитися наші еміґранти в Канаді, де є зорганізоване українське життя, в яке зможуть включитися і вони. Але вже США і в Південній Америці справа куди гірша, бо українські оселі губляться, чи то у невеликих містах, чи на далеких просторах.

І в одному, і вдругому випадку потрібна допомога. Розміщення поодиноких культурних сил по різних осередках українського життя відповідно до потреби, не від нас залежить; буде воно дуже випадкове, тимбільш, що культурно-освітні діячі — це переважно старші люди, до фізичної праці малоздатні, отже, не скоро діждуться своєї еміґраційної черги. Через те мусимо перейти значною мірою на позашкільний, позаочний спосіб навчання.

Як сказано, можуть бути дві можливості поселення. Частина еміґрантів попаде в більші українські середовища, де зможуть вони вести їм потрібну школу. Ідеться передусім про дитячий садок, народню школу, а далі й середню. Але й у тому випадку потрібна допомога і тим людям, що організуватимуть школу, і дітям, що ходитимуть до неї. Організаторам потрібні докладні інформації про школу, докладний плян навчання, і то один, якщо це буде повна українська школа, а другий, якщо діти ходитимуть до місцевих шкіл і тільки пополудні чи ввечері вчитисямуть українознавства. Дітям же потрібні знову книжки. Отже, мусить бути осередок, що до нього вони могли б звернутися за відповідними вказівками хоч би з усіх кінців світу. І тут саме починається наше завдання. Ми тут повинні зорганізувати такий еміґраційний шкільний центр. Та установа мусіла б випрацювати якнайподрібніший плян навчання до всіх предметів і для всіх типів шкіл (садок, народна і середня школа, доповняльні курси), а передовсім до т. зв. українознавства, тобто до української мови і літератури, української історії, історії культури, географії України, музики, руханки, шк. учнівських орга-

нізацій тощо. В розкладі научного матеріялу треба б подати точно підручники, домашню літературу для молоді, літературу для вчителя — очевидно все те, що можна тепер дістати. Особливо необхідний докладний великий підручник для дитячих садків, з багатим методичним матеріялом, піснями, як це свого часу видала була „Рідна Школа" у Львові*). Таку книжку треба б негайно видрукувати, бо — як виявляється — в таборах найтяжче зорганізувати дитячі садки. Докладні інформації й інструкції, відбиті на циклостилю, висилав би шкільний центр негайно всім тим, що до нього звернулися б.

Про таку акцію слід повідомити всі табори вже тепер і подати їм адресу, куди на майбутнє мають звертатися. Шкільний центр мусить мати зв'язок з видавництвами й книгарнями та на бажання висилати підручники, книжки, часописи, картини, мапи тощо.

В багатьох випадках еміґранти опиняться в дрібних гуртах, або й зовсім одинокі. Там годі буде зорганізувати школу. Тоді писатимуть вони до шк. центру, який вестиме навчання дітей позаочним способом, як це робить УТГІ з старшими громадянами і студентами. Якщо є підручник до даного предмету, то справа легша. Учитель давав би тільки інструкції до поодиноких лекцій, ставив би проблеми, давав завдання. Якщо ж підручника немає, там треба пройти лекціями ввесь матеріял. Очевидно, малих дітей мусів би хтось вчити, але, маючи докладний матеріял, міг би це робити і хтось з родини, дарма, що він не був би педагогом та фахівцем у даних предметах. Середньошкільники вищих кляс могли б уже самі вчитися. А що молодь любить мати апробату пройденого навчання, можна б у більших осередках зорганізувати своєрідні комісії, що перевіряли б пройдене знання учнів після позаочної народної чи середньої школи.

Труднощі будуть великі, але все таки можна охопити хоч частину молоді і виховувати та навчати її в українському дусі.

Хто мав би зорганізувати такий осередок? Це завдання підходило б мабуть найбільш „Учительській Громаді", бо вона гуртує вчителів усіх типів шкіл (фахове шкільництво веде УТГІ) і як всеукраїнська установа охоплює цілість учительства на еміґрації. Організація праці ішла б в порозумінні і співдіянню з Відділом Культури й Освіти при ЦПУЕ, що має перегляд дотеперішніх досягнень та деякі матеріяли.

Одначе ця робота була б спочатку коштовна, хоч і згодом зможе оплатитися. Видавання коштує чимало. Тим то Учительська Громада мусіла б подбати про відповідні фонди. На ту акцію слід звернути увагу преси, таборів і осередків еміґрації в Европі й за океаном та притягнути їх до співпраці як у навчальній ділянці так і в фінансовій допомозі. Бо треба, щоб місцеві люди різних країв подали докладні відомості про організацію шкіл свого краю, про вимоги шк. влади, про можливості навчання і студій. На тій підставі могтиме шкільний центр подати інформації людям, що житимуть інколи далеко від культурного осередка, не знають мови і не будуть знати, що дітям потрібно для використання різних місцевих шкіл.

Де і як створити такий центр? Думаю, що під теперішню пору надавався б найбільше Мюнхен, бо тут є найсильніший еміґраційний осередок, є бібліотеки, університети, друкарні, видавництва. На випадок повної ліквідації тутешньої еміґрації шк. центр перенісся б там, де був би найсильніший культурний осередок і відповідні фахові сили.

Є це таке велике завдання, що не легко за нього взятися. Від свідомости нашої еміґрації і правильного поставлення справи залежить успіх акції. Але навіть, якщо діло вдасться лише наполовину, то все таки врятуємо тисячі молоді для української нації. **Мкн. Т.**

---

*) Такий підручник підготовила вже до друку п. М. Пастернакова. Ред.

З ПЕДАГОГІЧНОГО СВІТУ

Німецькі педагогічні журнали

Наш журнал покищо малий своїми розмірами і не має місця, щоб з'ясовувати докладніше всі виховні і навчальні проблеми, які обговорюють німецькі чи інші чужомовні педагогічні часописи. Тому кожний учитель повинен читати крім нашого журналу також усю йому доступну педагогічну літературу. Якщо хтось не може дозволити собі передплачувати бодай німецькі педагогічні журнали, то хай це робить на спілку з кількома товаришами-учителями, або хай робить це дирекція школи, чи учительська громада спільно для всіх місцевих учителів. Зокрема важливішу педагогічну літературу слід реферувати на зібраннях місцевих у. у. громад чи на шкільних педагогічних конференціях.

Шоб наше вчительство могло набути бодай німецькі педагогічні журнали, подаємо ось тут їх заголовки, адреси й умовини передплати:

1. PANDORA. Schriften für lebendige Überlieferung. Виходить неправильно. За 1947. рік появилося вже 7 випусків, пересічно по 64 стр. друком. Кожне число присвячене якійсь одній основній проблемі, що її обмірковують з різних боків кращі знавці в окремих статтях. Окремі числа присвячені ось таким проблемам, зазначеним у заголовках чисел: ч. 1: Устрої; ч. 2: До нового образу історії; ч. 3: До нового образу людини; ч. 4: Мова і письмо; ч. 5: Будівельні камені до світового миру; шостий випуск присвячений вихованню, зокрема „кризі вчителя і навчання". Особливо звертає на себе увагу стаття „Нова традиція: виховні завдання при навчанню історії". Ч. 7: На шляху техніки. Адреса адміністрації: Aegis Verlag, Ulm, Unterer Kuhberg Bau E. Поштове чекове конто: Stuttgart 58.503; Deutsche Bank, Zweigstelle Ulm.

Замовляти можна або у видавництві, або через кожну німецьку книгарню. Ціна випуску 1,50 РМ.

2. SCHOLA. Monatsschrift für Erziehung und Bildung. Виходить уже другий рік в поважнім розмірі — 78 стр. вел. 8°. Число 10—11 за 1947 подає список виданих тепер підручників для німецьких шкіл та адреси видавництв. Для наших шкіл важне, що німці видали вже чимало латинських і грецьких текстів (авторів) для шкіл, як теж початкові підручники для тих мов та кишенковий німецько-латинський словник, твори німецьких письменників, що можуть служити для наших шкіл, стародавню всесвітню історію, якої наші школи ще не мають, історично-географічний атляс тощо. Вже появилося ч. 1. за 1948. Адреса адміністрації: Lehrmittel-Verlag, Offenburg, Schließfach 53. Ціна одного ч. 1,20 РМ.

3. PÄDAGOGISCHE WELT. Monatsschrift für Erziehung, Bildung, Schule. Другий рік видання. Останнє число за лютий 1948., присвячене здебільша дискусії над шкільною реформою в Німеччині в зв'язку з вимогами американської влади щодо запровадження шк. рефром у німецьких краях. Зокрема вміщено в цьому числі з'ясоване становище щодо шк. реформ — професорів університету в Чікаґо, баварського єпископату та баварського міністерства культури. Видає Verlag Cassianeum, Donauwörth (Bayern). Набувати можна тільки через книгарні.

4. DIE SAMMLUNG, місячник, третій рік видання, останнє число, за січень 1948, відводить багато місця навчанню історії в школах в статті Е. Веніґера: Історія без міту. Адреса: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, Postfach 77. Передплата через книгарні. Ціна числа 2,40 РМ.

5. UNIVERSITAS. Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Literatur. Місячник, кожне число по 236 стр. друку 8°. Хоч це не педагогічний журнал, то проте кожний учитель повинен його мати, бо це найповажніший німецький за-

гальноосвітній журнал, в якому найкращі знавці з-поміж німецьких професорів університету з'ясовують найновіші досягнення, стан знання і всю проблематику в поодиноких галузях наук, літератури і мистецтва, як теж подають бібліографію всіх важливіших наукових книжок, що появляються на всіх мовах в краях західної Европи й Америки, а деякі з них ще й рецензують. Хто хоче держати руку на живчику західно-европейських наук, літератури і мистецтва, зокрема своєї галузі і виробити собі глибокий світогляд, спертий на найновіших наукових досягненнях, мусить читати цей журнал і з його допомогою та вказівками стежити за науковим розвитком. Видає Verlag Dr. Roland Schmiedel, Stuttgart — S, Tübingerstr. 53. Замовляти або через видавництво, або через книгарні. Ціна одного примірника (236 стр. 8°) тільки 2,40 РМ. Чвертьрічна передплата 7,20 РМ.

Окремі випуски

Крім тих періодичних німецьких педагогічних чи важливих для учителя журналів заслуговують на увагу деякі окремі випуски, а саме:

Neues Abendland, Zeitschrift für Politik, Kultur und Geschichte ч. 10. 1947. — в цілості присвячене педагогічним проблемам, зокрема гуманістичному вихованню та шк. плянам у зреформованій школі. Редакція й видавництво: Augsburg, Ulmerstr. 172. Ціна 2 РМ.

Paul Schempp: *Der Volkserzieher.* Aegis Verlag, Ulm, Unterer Kuhberg Bau E, 8° 72 стр. Думки до виховних реформ, особливо до виховання вчителя народної школи, оформлення нових учительських семинарій, а зокрема навчання релігії в школах.

Tambornino Hermann: *Oberstaufen* oder Gespräche über Erziehung. Verlag Cassianeum, Donauwörth, 1947. 80 стр., ціна 3 РМ. Цікаві розмови про виховні питання між учителем, суддею і священиком.

Jos. Rudolf: *Erzieher der Menschheit* (Pestalozzi). Rheinischer Volksverlag, Mainz, 8° 20 сторін.

Jos. Rudolf: *Der politische Pedagoge* (Pestalozzi). Rheinischer Volksverlag, Mainz, 1947, 8° 24 сторін.

E. Spranger: *Pestalozzi's Denkformen.* S. Hinzelverlag. Stuttgart 1947.

Quadrini Romano: *Religiöse Gestalten in Dostojewskijs Werk.* Hegnerbücherei. Josef Kösel, München 1947, 290 стор. Ціна 8,50 РМ.

J. Berna: *Erziehungsfragen.* Oberbadischer Verlag, Singen.

C. Diesel: *Schöpferische Erziehung in neuem Geiste.* Thüringer Verlagsanstalt, Weimar, Abteilung J. Beltz, Langensalza.

H. Kleinert: *Erzieher wie sie nicht sein sollen.* A. Franke AG., Verlag Bern.

A. Kimmelmann: *Erziehung und Bildung in neuem Geiste.* Verlag Konkordia AG., Bühl-Baden.

P. Oestreich: *Die Technik als Lucifer der Pädagogik.* Der Greifenverlag zu Rudolstadt.

K. Thieme: *Wiederaufbau des Deutschen Bildungswesens.* Europa-Verlag, Zürich, New-Jork.

E. Lehmann: *Irrweg der Biologie.* Verlag Gerd Hatje, Stuttgart.

J. Göttler: *System der Pädagogik.* Josef Kösel Verlag, München.

A. Bohlen: *Ziel und Wege der Schulreform.* Aschendorfsche Verlagsbuchhandlung, Münster, Westfalen, 1947.

W. Kenneth-Richmond: *Das Erziehungswesen in England.* Aschendorfsche Verlagsbuchhandlung, Münster, Westfalen.

L. Byron: *Neue Zeit — neue Schule.* Verlag Dr. Schnell u. Dr. Steiner, München.

J. Milton: *Von der Erziehung Deutsch und Englisch.* Verlag Maria Honeit, Hamburg.

Mayer Anton: *Probleme, Ziele u. Grenzen der Geschichtsrevision.* Glock u. Lutz, Nürnberg, Bamberg, Passau 1947, 38 стор.

Шкільні реформи в Німеччині

Neue Zeitung ч. 3 з 12. 1. ц. р. містить статтю „Geteilte Meinungen über die Schulreform", в якій зображує проблеми шк. реформ в Німеччині, їх труднощі та погляди різних німецьких кол на ті справи. Ті самі проблеми обмірковує теж „Pädagogische Welt" ч. 2. 1948.

Американська військова влада для Німеччини дала для всіх країв американської зони деякі напрямні щодо випрацювання плянів шкільних реформ, у яких висуваються передовсім такі точки зору: 1) Всі мають мати однакову змогу вчитися. 2) Навчання має бути вільне від всяких оплат як у народних так і в середніх школах, а також безплатно мають діставати учні всі навчальні засоби, отже і всі шкільні книжки та підручники. 3) Для всіх дітей ввести повний шк. обов'язок аж до 15 р. життя (тобто нар. школу треба продовжити на 1 рік), а частково навіть від 16 до 18. 4) Дитячі садки від 4 р. життя повинні бути частиною шкільної системи. 5) З народної школи до середньої переходить учень не по 4., а тільки аж по 6. народній клясі. 6) Існуючі тепер побіч себе загальноосвітні середні школи з окремими навчальними плянами, як гімназії клясичні, гуманістичні і реальні, слід скасувати, а замість них увести одноцілу диференціовану школу, в якій допускаються лише комбінації предметів, але яка далекосяжно побудована на одноцілім пляні навчання (отже така школа може мати тільки 6 кляс, при чому в останніх клясах творяться розгалуження за групами предметів). 7) Всі вчителі народних, званевих і фахових шкіл та провідниці дитячих садків мають скінчити високу школу, тобто вони мають мати іспит зрілости, а їх освіту слід сперти на високошкільній основі та подавати її високошкільною методою. (Це стосується також учительок варення, ручних робіт і подібних предметів). Дотеперішні вчительські семинарії слід розв'язати, а зорганізувати нові відповідні заклади. 8) Виховувати на демократичних громадян держави. 9) Увести демократичну управу школи, тобто дати змогу батькам і громадській самоуправі більше впливати на неї. 10) Поліпшити порадні при школах щодо вибору фаху. 11) Збільшити лікарську опіку і гігієнічне освідомлення шкільної молоді.

Поодинокі краї американської зони випрацювали шк. пляни, однак вони дуже далеко відбігають від вищез'ясованих американських вказівок. Найбільше достосовані до згаданих вимог пляни міста Бремен, далі краю Гессен, а найдалі від них шк. пляни Баварії, яка намагається задержати давній тип 8-клясної гімназії з латиною від нижчих кляс та грекою від вищих. Американська влада відкинула пляни всіх країв і доручила пред'явити нові найпізніше до 1-го лютого 1948.

В зв'язку з американськими вимогами і відкиненням шк. плянів усіх країв розгорнулася на сторінках педагогічної і загальної німецької преси дуже жива дискусія на тему шк. реформ, в якій забирали голос різні видатні педагоги, професори університету, німецький єпископат тощо. У німецьких голосах проявляється намагання побіч фахових шкіл зберегти 8-клясну гімназію з клясичними мовами, яка б добре готовила студентів до університетських студій і давала змогу сприйняти високу німецьку і взагалі західно-европейську культуру, розбудовувати її далі і передавати наступним поколінням. Типові тут голоси двох професорів університету. Проф. д-р Вольфґанґ Кункель, ректор унів. у Гайдельберґу, пише:

„Високі школи дивляться з тяжкою журбою на такі пляни, що замість підвищувати успішність і досягнення середніх шкіл, знищені націонал-соціялізмом, дають підставу сподіватися обниження передосвіти та становлять небезпеку для наукової і виховної праці високих шкіл. Високі школи остерігають також передовсім перед знищенням гуманістичної освіти, яка означає для нас німців найбезпосередніший доступ до фундаментів захід-

ної культури і до найкращого ядра нашої власної істоти. Збереження спромоги починати латину в 5. навчальному році і у відповідній час починати греку — це домагання, що їх висуває в переважаючій кількості учитель високої школи — також медичних, природничих і технічних предметів".

Проф. клясичної філології в гайдельберзькому унів. д-р Отто Реґенбоґен каже: „Якщо вже треба реформувати школу, то слід братися за діло обережно і поволі: бо нищимо або будуємо на довгий час, може на завжди. Ніякий крок, що його раз зроблено, не можна завернути. Тим то треба реформувати у повній зрозуміння пошані до великих вартостей, які має наше шкільництво. Треба поставити як непомильну ціль селекцію і успішність: без еліти немає демократії. З того пізнаємо, що тяжкі предмети, мови, особливо клясичні, і математика — це гострі камені для молодого духа: роля гімназії ще не скінчилася. Далі пізнаємо, що треба дати час і дозволити зростати: в чотирьох роках не досягнемо того, на що треба вісім. А далі даймо всім однакові шанси помірятися у цих змаганнях. А теж дбаймо якнайліпше про тих, що не належать до еліти: якраз йдеться про добру пересічність".

У зв'язку з дорученням американської влади щодо шк. реформ з'ясували своє становище до тієї справи баварські католицькі єпископи, яке подав до відома в їх імені кардинал Фавльгабер в своїй грамоті до апостольського Візитатора для Німеччини, єпископа Muench-а (США). Єпископи підкреслюють, що шкільництво на їх думку, належить за баварською конституцією, затвердженою американською владою, до тих справ, що їх може баварський нарід сам формувати. На думку єпископів, для такої шкільної і виховної реформи треба однодушної співпраці всіх чинників, що відповідають за виховання і освіту молоді, тобто батьків, держави і Церкви та взаємного пошанування особливих прав і обов'язків, що кожному з них прислуговують. Далі єпископи підкреслюють, що слід уникати механічного уніформування шкіл, вдержати гуманістичну гімназію, зберегти права батьків і свободу сумління та зберегти права приватних і манастирських шкіл. (Подаємо за „Pädagogische Welt" ч. 2 1948, стор. 104. і наст.).

В зв'язку з тією самою справою виголосив баварський міністр культури д-р Гундгаммер свою доповідь у радіо 21. 1. ц. р., в якій вказав на різницю поглядів між баварським міністерством і американською владою та на труднощі щодо шк. реформ, зазначених вище під точками 2—7, а одночасно на свою однозгідність щодо інших точок. Спосіб проведення тих реформ устійнить остаточно баварський сойм (Landtag). (Див. „Päd. Welt" ч. 2 ц. р., стор. 107—9).

Деякі спеціяльності англійських шкіл

Про англійське шкільництво появилася тепер окрема книжка В. Кеннет-Річмонда німецькою мовою (див. вище „Окремі випуски"), як також „Schola" ч. 12, 1948 помістила окрему статтю Р. И. Тайлора. Англійську шкільну систему зобразимо докладніше в черговому числі, одначе вже тут хочемо згадати кілька корисних звичаїв англійських шкіл, з яких деякі можна б запровадити й у нас.

1. В усіх англійських школах кожного дня дають спільний таний обід для шк. молоді враз з учителями, з якого всі діти можуть, як хочуть, користати. Це з одного боку велика вигода для дітей, що їх батьки працюють, а з другого боку такий обід має чимале виховне значення.

2. Кінцевий іспит у середніх школах нижчого ступеня проводять так, що одні завдання дають учителі тієї ж школи, а другі виделеґований пред-

ставник університету, який одночасно поправляє всі задачі та їх оцінює системою 100 або 50 пунктів, подібно як спортові досягнення. Через те іспит перемінюється у своєрідні змагання учнів. Кінцевий іспит у середніх школах вищого ступеня проводить в цілому університет з 4-х предметів і він є куди тяжчий як наш іспит зрілости.

3. Для вдержання дисципліни поміж учнями іменує директор на один рік окремих т. зв. префектів і моніторів з-поміж старших учнів, яких запропонують самі ж учні. Їх заприсягають перед всією школою і вони носять спеціяльну відзнаку. За шк. провини встановлюють вони відповідні кари, між ін. можуть накласти на учня кару шкільної в'язниці (т. зв. в Галичині „карцер"). Своєї влади префекти і монітори звичайно ніколи не надуживають, бо через те не злюбили б їх товариші, чого ніхто з них собі не бажає. Яке виховне значення мають такі сторожі дисципліни з-поміж самих учнів, говоримо в цьому ж числі в статті „Вина і кара у вихованні".

4. Кожного ранку перед початком навчання збираються всі учні разом з учителями (у всіх типах шкіл) і відспівують коротеньку богослужбу. Далі префект відчитує короткий текст зі Св. Письма, а на кінець директор проказує молитву. Після того директор подає різні біжучі відомості і розпорядження для школи, як також висліди спортових ігор учнівських клюбів з попереднього дня. Таке зібрання має за ціль пригадати учням кожного ранку, що школа — це одна велика сім'я.

Найновіший напрям у педагогії

В англійських педагогічних колах зарисувався дуже виразно новий виховний напрям, який хоче протидіяти нахилові сучасних громадян до спокійного, з усіх боків забезпеченого, добре ситуованого й унормованого життя на теплих і вигідних посадах. Така психічна настанова некорисна для громадянства і народу, бо вона часто вбиває підприємчивість, активність, готовість до риску та витворює квієтизм. Як найкращий засіб протидіяти тому вважають деякі англійські педагоги виховання молоді у замилуванню до пригод і риску, у готовості на небезпеки, у любові і потягу до них, бо тільки так можна виховати сильні здобувницькі типи. Такий напрям проявився наперед в красному письменстві останніх десятків літ у Франції і Англії, а тепер щораз більше просякає він до англійської педагогіки. Хто читає нову англійську педагогічну літературу, всюди наткнеться на слово „пригода", на яку хочуть перетворити шкільне життя. Kurt Hahn в Gordonstoun домагається, щоб до шкільного життя ввести мореплавство, туристику, їзду на лещатах, рятункову службу підчас вогню і потопання корабля. Шо більше, до всієї шкільної методики слід підходити з пригодницької точки зору і перетворити відому американську „методу проєктів" на риск у невідоме, на перебрання завдань, де зиск видається сумнівним, а шанси промовляють проти успіху.

Найкращий вислів цьому пригодницькому виховному напрямкові дав Eric Linklater у книжці „The Art of Adventure", London 1947 (ректорська мова до студентів). На його думку, навіть сам спосіб навчання слід перемінити на своєрідне здобування знання серед пригод. Відповідно до того треба добирати на вчителів сильних, рисковних і відважних людей. Часто молодець чи дівчина — пише автор — стає вчителем тільки тому, що їм інший фах не приходить на думку. Учитель — це передвісник і будівничий нової ґенерації. Він потребує візії пророка і нервів зі сталі. Він мусить жити в одних із джунґлів людства, але, якщо він внесе у ці джунґлі трохи ладу і порядку, трошки пристойности, якесь вище схоплення людських цілей, якесь поняття людської гідности — що за великий це тріюмф! Життя вчителя є ге-

роїчне як життя місіонера в найтемнішій Африці, але, якщо якийсь геніяльний учитель зможе відкрити джерело нової і глибокої виховної течії, тоді його слава — або її слава — далеко перевищить славу Стенлі чи Левінґстона*).

Нові шляхи в навчанню мов

„Universitas"(ч. 4. 1947, ст. 481) подає вістку про статтю професора Легнера з Черльстону: „Нові шляхи навчання німецької мови в Америці", в якій автор вказує деякі ствердження, що їх можна застосувати до навчання всіх мов, зокрема англійської. Різні підручники якоїсь мови впроваджують зовсім інший засіб слів. Так, напр., встановлено, що 20 підручників німецької мови користуються тільки 227 спільними словами, а позатим тисячами інших слів. Тому проф. Легнер радить наперед устійнити список бодай 2 000 найчастіше вживаних слів у даній мові, а на підставі того списку виготовити напрямні і вказівки для доцільного опрацювання підручників та словників даної мови, що заощаджували б час і труднощі для учнів. Таким чином можемо дістати підручники і словники для основ даної мови, на яких згодом можна далі будувати.

З НАШОГО ВИХОВНОГО Й ОСВІТНЬОГО ЖИТТЯ

Дещо з праці Відділу Культури й Освіти ЦПУЕ

Відділ поділяється тепер на такі референтури: 1) народної школи і дитячих садків, 2) середніх шкіл і учительських семінарій, 3) фахової освіти і курсів, 4) культури і мистецтва, 5) позашкільної освіти, 6) високих шкіл і науки і 7) видавництва.

При Відділі зорганізовано ще на весні 1947 р. 1) кураторію середнього шкільництва, а тепер організуються кураторії 2) високого шкільництва і науки, 3) фахового шкільництва, 4) культури і мистецтва і 5) видавництва. При Відділі діють також інспектори для народного та середнього шкільництва, які перевіряють школи та дають їм потрібні вказівки.

З приходом нового керманича Відділу проф. д-ра Леоніда Білецького праця у Відділі помітно пожвавилася у всіх референтурах і досягнула гарних успіхів, як наприклад, улаштування тижня української культури, про який писала наша загальна преса. В шкільній царині докінчує Відділ праці над устійненням програм для народних шкіл і гімназій та намагається передусім оформити й унормувати усе шкільництво відповідними розпорядженнями. Досі складено і видано на циклостилі такі правильники: 1) регулямін кураторії середнього і народного шкільництва, 2) правильник іспиту зрілости для українських гімназій, 3) шк. правильник для учнів української реальної гімназії, 4) статут батьківського комітету при українських школах ЦПУЕ, 5) положення про службову координацію в культурно-освітній системі ЦПУЕ, 6) статут українських гімназій, 7) статут народних шкіл.

Засідання кураторії середнього шкільництва

Останнє засідання дня 25. III. ц. р. різнилося від попередніх тим, що в ньому взяли участь також представники українського шкільництва з англійської зони, саме інсп. Леонід Бачинський (шк. референт при Укра-

*) Це англійські відкривці і здобувці глибин Африки. Ред.

їнськім Комітеті для англійської зони) та інсп. Бобеляк. Приявні інспектори подали докладно статистику українського шкільництва в англійській зоні. Ось важніші числа з їх звідомлення:

В англійській зоні жило минулих років всіх українців 40.000 у 84-х таборах, а дня 1. 2. 1948 р. залишилося тільки 28.300 у 46-х таборах (в Нижній Саксонії 21 таборів, отже найбільше, в Вестфалії 13 і в Шлезвіґ-Гольштайн 12). В польських таборах живе коло 1 500 українців.

В Нижній Саксонії є 75% українського шкільництва англійської зони, а керує ним інсп. Бобеляк. Стан шкільництва постійно зменшується через еміґрацію українців, особливо до Англії. В 1945 р. було 42 народні школи, а тепер тільки 33 (Н. Саксонія 16, Шлезвіґ-Г. 10 і Вестф. 7), 119 кляс, 1869 дітей і 136 учителів. — Гімназій більших (повних) 3 (Гайденав, Ганновер і Галленсдорф) та 4 неповних, 520 учнів (1. XI. 1947 було 620) і 81 учителів (було 103). При гімназіях є один матуральний курс. — Дитячих садків 25 (в тому 16 в Н. Сакс.), дітей у них 987, садівничок 47. — Фахових курсів і шкіл разом 13, в тому 6 повноправних (між ними є одна школа сільськогосподарська, одна радіотехнічна і одна друкарська), слухачів 494, учителів 56 (в тому багато гімназійних учителів). — Разом садків, народних і фахових шкіл та гімназій 79, молоді і слухачів 3 870, всіх учителів і садівничок 320. Крім того у високих німецьких школах вчилося в зимовому семестрі 185 студентів українців, а в літньому прийнято ще 26 студ., отже разом 211.

На своєму засіданні схвалила кураторія остаточно новий правильник матурального іспиту зрілости, а одночасно вирішила в черговому шкільному році зліквідувати всі матуральні курси.

День праці історичного осередка в гімназії Мюнхен-Фрайман

Згідно з побажанням загальних зборів учительської громади місцева учительська громада в Мюнхені-Фраймані зайнялася організацією методично-научної праці серед своїх членів. Коли ж кураторія середніх шкіл при Відділі Культ. і Осв. ЦПУЕ призначила гімназію в Мюнхені-Фраймані як методичний осередок навчання історії для всієї американської зони, скликано під проводом проф. д-ра М. Терлецького першу фахову конференцію учителів істориків на день 30. грудня 1947. Запрошено на неї вчителів історії з гімназій півд. Баварії (по Дунай). Прибули представники 9 гімназій, разом 20 учасників. Увесь час був приявний інсп. для гімназій проф. М. Самойлович.

Учасники конференції були приявні на двох лекціях (в кл. III, веденій проф. Пасікою, і в кл. VII, веденій проф. М. Терлецьким). Після лекцій розвинулася широка дискусія про методику навчання історії, що в ній брали участь майже всі приявні. Обмірковано основно питання навчання історії на першому і другому ступені та намічено відповідні методи.

Далі виголосив доповідь д-р П. Ісаїв: „Виховні проблеми навчання історії в сучасній европейській дійсності". Доповідач з'ясував між ін. дискусію у німецьких педагогічних журналах над тим, як переставитися на новий підхід до історії Німеччини, відмінний від націонал-соціялістичного, яку постать з минулого Німеччини вибрати як виховний ідеал (досі такою постаттю був король Фрідерік II), та як ставитися при навчанню історії до таких питань, як націоналізм, соціялізм, пацифізм і політичний конфесіоналізм. Далі доповідач порівняв, наскільки ті самі питання актуальні у нас, та яка різниця між нашою і німецькою ситуацією, а тим самим, наскільки різняться наші виховні вимоги від німецьких. Доповідь була надзвичайно актуальна, тож дискусія була докладна, річева і забрала ввесь вільний час, через що вже дальше намічені доповіді відпали. В зв'язку з доповіддю висловлено побажання, щоб чергову конференцію присвятити навчанню і про-

блемам історії України. Учасники конференції були з неї задоволені. Виринуло багато проблем, які обмірковано або вирішено розглянути їх на найближчому зібранню.

Такі методичні конференції приносять дуже багато користи; тим то учителі інших предметів повинні піти за добрим прикладом істориків і зорганізувати відповідні методичні осередки і для своїх предметів, які повинні бути одним з найважливіших завдань місцевих учительських громад.

Т.

РЕЗОЛЮЦІЇ

III-ого з'їзду Об'єднання Працівників Дитячої Літератури

Третій надзвичайний з'їзд Об'єднання Працівників Дитячої Літератури, що відбувся дня 12. жовтня 1947 р. в Авґсбурґу, в Німеччині, по вислуханні доповідей та звіту Управи з дотеперішньої діяльности та по проведенні дускусії, схвалює такі резолюції:

I. У сучасній, найтрагічнішій для українського народу добі, українська еміґрація несе велику частину боротьби за духові основи нації. У цій боротьбі одним з найважливіших завдань є плянова й організована праця в напрямі національного збереження й національного виховання українського молодого покоління, як основної національної цінности.

II. Вага проблеми молодого покоління наказує сьогодні, більше, як колинебудь досі, звернути особливу увагу на наші національно-педагогічні завдання на чужині, і саме в цьому напрямку скермовувати працю всіх наших творчих сил, передусім педагогів, науковців, письменників, публіцистів, музик, образотворців, діячів сцени та взагалі всього українського еміґраційного громадянства в Европі і поза нею і одночасно цим спільним творчим зусиллям пособляти створенню власної національно-педагогічної системи, як одної з перших передумов вирощування вже з самого малку повноцінної української людини.

III. У формуванні душі молодого покоління на чужині з'їзд визнає одним з найважливіших і найцінніших засобів рідну книжку для дітей і юнацтва і тому особливо підкреслює вагу літературно-видавничої діяльности в цій ділянці; вкупі з цим визнає конечним створення можливо в найближчому часі центрального українського видавництва, як громадянської установи з окремим відділом дитячої й юнацької літератури. В сучасний же мент з'їзд вважає пекучою потребою координацію видавничої діяльности всіх існуючих на еміґрації українських видавництв та зокрема кермування їх праці також у напрямку видавання літератури для дітей і юнацтва.

IV. З'їзд з болем констатує, що кількість появ публікацій для дітей і юнацтва пропорційно до інших видань і до існуючих потреб є далеко неспівмірна і при тому значна її частина є неповноцінна, а то й шкідлива для дитячого і юнацького читання. З'їзд стоїть на становищі, що всі видавництва повинні рішуче координувати свою працю в ділянці видань для дітей і юнацтва з ОПДЛ і його Оціночною Комісією та видавати тільки узгіднені та апробовані нею твори, і ця апробата має бути позначена на виданнях маркою ОПДЛ.

V. З'їзд стверджує особливу вагу справи зготовлення й видання Української Дитячої Енциклопедії і особливо підкреслює її значення для науки і національного виховання молодого покоління в еміґраційних умовах, — при браку підручників з обсягу різних наук і при непевності долі української школи на еміґрації. З'їзд доручає Управі ОПДЛ приступити негайно, в порозумінні з Науковим Т-вом ім. Шевченка, до реалізації пляну видання УДЕ, для чого створити ред. колегію та звернутися до чільних громадян і установ з закликом допомогти фінансово її зладженню і ви-

данню. Одночасно з'їзд закликає членів ОПДЛ, педагогів, науковців і письменників взяти активну участь в опрацюванні цієї цінної книги.

VI. З'їзд вітає від себе кадри українського вчительства, дошкільних виховниць, пластових провідників і виховників, працівників СУМ-у і всіх інших діячів на полі загального й національного виховання нашого молодого покоління на чужині, висловлює їм глибоке признання за їх велику, цінну і відповідальну працю, а все українське громадянство в Европі і поза нею закликає особливо посилити, в сучасну важку і вирішну для української спільноти добу, свою увагу, свою глибоку дбайливість і свої турботи справою долі, національного збереження і національного виховання нашої дітвори й нашої молоді, як основного, найвищого добра нації.

Президія III-ого З'їзду ОПДЛ.

Повідомлення

Заходом Центр. УУГ і Відділу Культ. і Осв. відбудеться педагогічний з'їзд народніх, середніх і фахових шкіл в днях 15.—17. травня 1948 в Реґенсбурґу.

Важливіші підручники й посібники

І. Крилів, доц., канд. наук: **До організації педагогічного процесу в початковій школі й гімназії.** (Поради вчителеві). Вид. „Криниця", Корнберґ. На чужині 1947., 8°, 38 стр.

Я. Б. Петришин: **Логіка.** Вид. Т-во „Вернигора", Мюнхен 1947., 8°, 44 стор.

Т. Шевченко: **Кобзар.** Том II. Вид. На чужині, Авґсбурґ 1947., мал. 16°, 255 стор.

Т. Шевченко: **Казематні поезії,** квітень-травень 1847. Вступна стаття проф. В. Петрова. Інформаційна бібліотека НДІУМ. Вип. 2. На правах рукопису. Вид. Укр. Пол. В'язнів, Мюнхен 1947, 8°, 32 стр.

Ю. Опільський: **„Іду на вас".** Іст. опов. з часів кн. Святослава Завойовника. Вид. „Льоґос". Авґсбурґ 1947, 8°, 144 стр.

М. Костомаров: **Книга битія українського народу.** В-во Укр. Муз. Архіву при УВАН. Авґсбурґ 1947, 16°, 60 стр.

Л. Зизаній: **Лексисъ** 1596-1946. Перевидав д-р Я. Рудницький. (Фототипічно), Авґсбурґ 1946. Ціна 4 РМ.

Д-р Я. Рудницький: **Англійська передача української абетки.** (Проєкт). Авґсбурґ 1946, 8°, 4 стр.

Д-р. Я. Рудницький: **Граматичні таблиці для шкіл і самонавчання.** (Два видання: одне в книжковому, друге в плякатовому форматі). Наклад В-ва „Українська Школа", Авґсбурґ 1946/7, 8 стр. вел. формату. Ціна 2,50 РМ.

Д-р Л. Білецький: **Історія української літератури,** том І.: Народня поезія. Авґсбурґ 1947, 8°, 328 стр. Ціна 30 РМ.

Проф. І. Гомонко: **Латинська граматика** для всіх кляс українських гімназій. І. частина. Авґсбурґ 1947. Вид. П. Котович, 8°, 88+VI.

Проф. І. Гомонко: **Латинська синтакса** (II. частина). Вид. П. Котович, Авґсбурґ 1947, 8°, 70+VIII.

Скоро по англійськи. 1500 слів, готових запитів — відповідей, згл. зворотів найконечніших в щоденнім уживанні з граматикою та вимовою. Видав І. Тиктор. Інсбрук 1945. Ст. 40, 16°. Фотодрук.

І. Тесля: **Наша Батьківщина.** Українське В-во Краків-Львів 1941. 8°, 180 стр., фотодрук.

С. Риндик: **Збірник альгебричних задач.** Вид. Т-во „Вернигора", Мюнхен 1947, 8°, 88 стр.

С. Козаренко: **Футбол.** Правильник гри і метод суддювання. Некарсульм, Вюртенберґ-Баден, 8°.

»УКРАЇНСЬКА ШКОЛА НА ЕМІҐРАЦІЇ« — педагогічно-методичний журнал, місячний додаток до »Нашого Життя«. — Редаґує Колеґія. — Адреса: „Ukrainsjka Schkola", W. Czeredarczuk, Augsburg Somme-Kaserne Bl. IV. 65.
Authorized by EUCOM Hq. Civil Affairs Division 14. July 1947. Authorization A. G. 383. 7. GEC-AGO.
Druck: Holzmann, Bad Wörishofen

УКРАЇНСЬКИЙ
2826
МУЗЕЙ-АРХІВ

УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНФОРМАТОР

Ч. 3-4 (6-7) Авґсбурґ, серпень 1948 Рік II

Додаток до „МОЛОДЕ ЖИТТЯ“, серія В, ч. 3. серпень 1948

ВІД ВИДАВНИЦТВА

Хоч після грошевої реформи видавничі умовини дуже важкі, то проте видаємо далі наш журнал, бо він конечно потрібний. Йдучи якнайбільш назустріч нашому вчительству, встановляємо ціну за одне подвійне число (32 стр.) тільки 1 НМ, тобто ціну власних коштів без ніякої надвишки. При такій ціні зможемо вдержати видання тільки тоді, коли всі вчителі без вийнятку куплять журнал і гроші негайно без проволоки відішлють до Адміністрації. Відважилися ми продовжувати наше видання, покладаючись повністю на ідейність, сумлінність, обов'язковість і точність нашого вчительства та зрозуміння ним ваги справи. Сподіваємося, що в надіях не розчаруємося. Твердо віримо, що Ви, Українські Вчителі, без вийнятку, одностайно, скоро, точно й радісно сповните свій становий і виховний обов'язок та вдержите цей єдиний незалежний український вчительський орган, цей єдиний друкований український порадник учителя в навчальних і виховних справах, цей єдиний лучник між Головною Управою Ц.У.У.Г. та Відділом Культури і Освіти Ц.П.У.Е. і численними вчительськими кадрами, це врешті єдине „вікно“ вчителя у той такий багатий і різноманітний, а водночас такий складний педагогічний світ.

Хто навчив своїх учнів АБВ, той довершив більшого діла, як вожд, що переміг у бою.

Ляйбніц

Ніщо не є таке певне, як те, що наші звичаї, наша цивілізація і всі добрі елементи у цьому европейському світі від століть залежать від двох принципів, від джентельменського духа і духа релігії.

Бурке

ЯК СТАТИ ДОБРИМ УЧИТЕЛЕМ?

В першому числі нашого часопису вказали ми*, що найважливіший виховний засіб — це сам учитель, його особистість, його виховні здібнощі та прикмети, потрібні для виховання й навчання. В зв'язку з тим виринає мимохіть питання, як такою особистістю стати, як набути для педагога властивості, що дали б змогу вести молодь до високих ідеалів та розвинути її якнайкраще під духовим і фізичним поглядом.

Правда, велике, інколи вирішне значення в формуванні людської особистости мають вроджені психічні заложення і прикмети. Також правда, що основна психічна структура людини кристалізується й формується в своїх головних зарисах більш-менш до часу повноліття, через що вчитель, починаючи свою педагогічну діяльність, буває вже людиною з оформленою основою особистости. Та все ж таки, як стверджує життєва обсервація і психологічні досвіди, людина розвивається і зростає духово аж до кінця життя. Всі наші переживання, життєвий досвід, практична діяльність серед громадянства, що робить нас відповідальними інколи за великі речі, зустріч з іншими помітнішими особистостями, пізнання людей, набування нових теоретичних і практичних відомостей, а передусім власна неугнута і постійна праця над собою та витривалі зусилля у наміченому напрямі — все те залишає у нашій душі слід, різьбить її, вигладжує, удосконалює, а іноді навіть перебудовує і змінює більшою чи меншою мірою. В житті людей, багатім і щедрім на численні переживання, а зокрема на зусилля їх власної волі в почутті своє відповідальности, кожний день буває ударом молотка по долоті, що залишає в душі свої риски.

Якраз остання війна дала дуже багато наочних доказів на те. Часто-густо передтим непомітні, сірі, звичайні одиниці, поставлені в час недавньої війни на відповідальні становища — в війську, адміністрації, громадянському чи господарському житті — інколи випадково, або з конечности в недостачі визначніших постатей, після короткого часу, змагаючись витривало та наполегливо з усіма труднощами на своєму місці в почутті великої дисципліни та відповідальности, виросли на помітні особистості, що перевищили інших визначних у даній галузі фахівців та знавців. Вони не злякались труднощів і не зрезигнували з становища, як це робило багато інших і помітніших від них особистостей, а стали твердо на своїй стійці, „закотили рукави" і взялися завзято

* Див. ч. 1. 1947, стаття „Добрий учитель".

до праці, поборюючи з запалом усі перешкоди, які їх ще більше заохочували до змагання. Незабаром вийшли вони переможно з усіх труднощів та зробили себе на даному місці необхідними і незаступними та своєю працею приневолили інших зважати на них, досягаючи так відповідного громадянського стажу.

Так само і кожний учитель, досі непомітний, молодий, чи старший, з повними кваліфікаціями, чи неповними, з практикою, чи без — може незабаром стати великим виховником з доброчинним впливом на молодь, якщо в тому напрямі спрямує всі свої зусилля та покористується доцільними засобами.

Один з шляхів, що веде до виховної особистости вчителя — це безперечно крім інших добра, постійна, витривала й основна підготова себе до шкільних лекцій, а водночас підготова до всіх інших завдань, що їх треба здійснити у виховній ділянці.

Бувають учителі, що не прив'язують великої ваги до підготови лекції. Деякі старші уважають, що мають забагато досвіду і знання, щоб підготовлятися до лекції, деякі ж молодші в почутті свого молодечого розмаху і самовпевнености вірять занадто у свої сили, щоб на підготову „витрачати час". А тимчасом глибока, солідна підготова лекції запевнює не тільки її успіх і задовільні досягнення, а має ще й велике значення для особистости вчителя, її розвитку, поглиблення і зростання.

Як стверджують психологічні досліди, в кожній людині дрімає на дні душі багато духових сил. В нормальному буденному житті, коли наше „я" звернене повністю назовні, ті сили немов приспані, ув'язнені і діють тільки в малих розмірах. Щойно треба якихсь порушень душі, щоб їх розбудити, визволити та приневолити сильніше діяти.

Таке визволення сил, навіть і фізичних, можемо легко простежити підчас небезпек. Напр., підчас пожару хати загрожені небезпекою одиниці – у своїй напрузі з приводу загрози — виносять з загрожених місць такі тяжкі предмети, що їх опісля, у нормальному психічному стані, зовсім не можуть двигнути — і дивуються самі собі, звідкіля в них узялося стільки сил. Зовсім подібне явище бачимо у матерів, коли їх дітям загрожує небезпека. Так само подразнена амбіція, ненависть, жага пімсти, заздрість чи любов, велике хотіння тощо видобувають з дна душі приспані сили і здібності та спонукують їх сильно діяти, розвиватися, дужчати, могутніти.

Ба, щобільше! Парапсихологи ставлять у останній час гіпотези, що такі парапсихологічні явища, як ясновидючість, віщування, відгадування чужих думок — це розв'язання якимсь ще незбагнутим способом таких маловідомих психічних сил, що мінімально діють у душі сливе всіх людей у формі інтуїції, вичування, передчуття і т. ін.

Як виявляється, психічні сили розбуджуються двояким способом: або великим і наглим духовим потрясенням, або легкими щоправда порухами душі, одначе постійними і витривалими, сконцентрованими в одному напрямі. Під тим поглядом можна легко прирівняти людську душу до ставу, озерця чи іншого спокійного плеса, що на його дні приховуються різноманітні скарби, більші чи менші цінноші. Вони добуваються на верх або тоді, коли у воду впаде, напр., гарматнє стрільно чи бомба і своїм сильним вибухом нагло розворушить води, що викинуть на береги з дна різні цікаві несподіванки, або тоді, коли вдарятимемо по поверхні води легко, але постійно і довго, чи кидатимемо в воду малі камінці. Від ударів зрушаться легкі хвилі, що все ширшатимуть колами в напрямі берегів і дна, аж доки спроквола розколишеться вся вода, добуваючи своїми хвилями приховані тайни навіть глибокого плеса.

Постійна, сумлінна, глибока і всебічна підготова шкільних лекцій, самостійне упорядкування зібраного лекційного матеріялу і пропущення його крізь горнило власної душі та водночас глибоке продумання життєвих правд, що в зв'язку з новою лекцією слід подати молоді — це без сумніву оті удари об поверхню учителевої душі, що своєю постійністю, витривалістю і зусиллям розхвильовують у ній помітні духові сили, які вирощують та щораз чіткіше вирізблюють особистість учителя. Беззакидна підготова лекції це справді побіч життєвих переживань і досвіду дуже важний чинник зростання в духовому напрямі. Учителі ж, що не підготовляються, нічого нового не читають, не поширюють свого горизонту, не стежать за розвитком свого предмету, не цікавляться життям, не обсервують і не продумують життєвих правд, навпаки, духово марніють, їх дух нидіє, яловіє, вичерпується і висихає. Вони нудяться самі на годині і нудять учнів. Ні вони, ні учні не мають духового задовілля.

Підготований до лекції вчитель — це немов сочистий овоч, що може дати слухачам життєву силу; непідготований — позбавлений життєдайних духових соків і смаку. Недарма ж стародавні філософи порівнювали диспути й навчання з бенкетом.

Підготований постійно до лекції вчитель, збільшаючи своє духове зростання, водночас збільшає свою спромогу панувати над клясою. Маючи докладний плян лекції і опанований її матеріял в цілому і в подробицях та продумані всі засоби навчання, набуває він самовпевнености, рішучости, — його воля сконцентрована у вибраному напрямі, через що може він легко накинути її клясі, тримати клясу в увазі, напрузі і спокою. Підготова лекції — це скуплення не тільки своїх думок, але й концентрація волі, що дає змогу керувати клясою, волі, яку кляса підсвідомо відчуває. Підготова лекції, хоч би й дуже коротка — у досвідного педагога 5—10 мінутова — потрібна вже хоч би тільки як звичайне скуплення духа, що має промінювати на довкілля і його здобувати.

„Ora et labora!" — молися і працюй! Оця стародавня засада виявляється правильна і тут. Проси постійно допомоги і надхніння з небесних висот і працюй над собою, працюй над кожною лекцією, а виробиться з тебе велика виховна особистість.

„Parva gutta lapidem cavat!" — „Мала капля жолобить камінь!" — Щоденна сумлінна підготова лекції жолобить-різьбить душу й оформлює доброго педагога і визначного вчителя.*

П. І.

ЛЕКЦІЙНИЙ ВИКЛАД

Вже на шкільній лавці спостеріг я, що лекційні виклади** поодиноких учителів помітно різняться між собою. Виклади одних запам'ятуємо швидко й легко, вони немов самі „входять в голову", а слухаємо їх з зацікавленням і приємністю, виклади ж інших або зовсім не мають тих прикмет, або мають їх тільки куди меншою мірою; схопити їх думку важко, образи залишаються бліді і швидко затираються.

Не так легко устійнити докладно, а тимбільш вичерпно, вимоги доброго лекційного викладу, так само, як і описати людську особистість, що відображується у викладі, бо виклад, як і психіка викладача, його спосіб думання, відчування і висловлювання, його темперамент — творять органічну

---

* Як підготовлятися до лекції, говорю про те в окремій статті в ч. 1—2 (4—5) 1948.

** Слово „виклад" уживається в ширшому і вужчому значенні. Наддніпрянщина часто розуміє під „викладом" кожне переказування нового матеріялу навчання, без уваги на саму методу переказування (монологічну, чи діялогічну), а Наддністрянщина, як і автор цієї статті, уживає того слова в значенні тільки такого переказування, де значно переважає монологічна метода.

цілість, яку тяжко аналізувати і впихати в логічні рамки. Та все ж таки можна відмітити основні прикмети, якими повинен відзначатися правильний лекційний виклад, якщо він має досягти своєї навчальної й виховної мети.

Всі бажані прикмети лекційного викладу можна б звести в основному до п'ятьох вимог. Поперше, повинен він мати проглядно упорядкований матеріял (І), далі відзначатися наочністю (ІІ), якої досягаємо різними засобами, мати відповідне забарвлення почуваннями (ІІІ), водночас треба його добре виголосити, користуючись при тому гарною літературною мовою (ІУ), а врешті виклад повинен якнайбільше втягнути учнів до співпраці (У).

І. УПОРЯДКУВАННЯ ВИКЛАДАНОГО МАТЕРІЯЛУ

Передусім сам матеріял викладу треба проглядно розчленувати, поступово розгортати і логічно з собою пов'язати. Побудова викладу повинна бути подібна до правильно розгалуженого і не занадто рясного дерева, в якому бачимо крізь листя головний пень, перші бічні галузі, другі — та далі дрібніші віття. Після доброго викладу слухач може завжди легко відтворити хід його думок, так само, як відображує він в уяві образ деревини, що її уважно оглянув. Як у дереві можна вирізнити наперед деревний стовбур, далі грубші бічні галузі, на яких щойно дочіплені по черзі дальші паростки та листя, так і добрий викладач вже на вступі з'ясовує основну проблему чи тему, про яку говоритиме, а водночас зарисовує хід думок, після чого аж обговорює кожну частину зокрема в такій черзі, яку встановив на початку. Скінчивши одну частину, переходить викладач до чергової, зв'язуючи її з попередньою, кидаючи відповідний поміст поміж ними. На кінці ж слід усе коротко разом зібрати, дати немов зміст викладу та поробити відповідні висновки, висуваючи водночас якусь конкретну тезу, що зв'язує виклад в одну цілість, як вершок закінчує дерево.

Деякі приклади зобразять це наочніше. Історичний матеріял тут найбільш надається. Так, напр., починаючи новочасну історію (з 1492), як деякі вчителі так і деякі підручники обговорюють наперед географічні відкриття, далі переходять до турецьких нападів, поміж те вплітають гуманізм і відродження, згодом же говорять про релігійну реформацію та релігійні війни. Усіх цих подій часто не зв'язують з собою, майже трактують їх незалежно, а переплітаючи їх і не кидаючи поміж них ніякого помосту, витворюють в голові

учнів хаос. Учень не має провідної нитки у великому матеріялі, через що не може його якслід запам'ятати, чи виробити собі якийсь погляд на події і інколи навіть знеохочується до предмету.

Зовсім інакше буває, коли ми у той великий і хаотичний матеріял кинемо якусь основну всеохопну думку, що порядкує хаос, як соняшний промінь роз'яснює навислі мряки. Ось ляконічно висловлений приклад такої думки, основного риштування, що не дозволить нам розгубитись у матеріялі:

За кінець середньовіччя і початок новочасної історії уважаємо рік 1492 по Хр. Одначе в дійсності ніяка доба історії не вривається нагло. Поміж історичними добами буває довший перехідний час, коли відбуваються звільна важніші зміни в різних ланках людського життя. Перехідний час між середньовіччям і новочасністю творить ціле сторіччя, більш-менш від половини ХУ. до половини ХУІ. вв. (1450—1550), коли звільна відбулися основні зміни в 1) господарській, 2) політичній, 3) культурній і 4) релігійній ділянках, які дали підставу до нових умовин і способу життя, а через те започаткували в історії нову добу.

1) В господарському житті спричинили великі зміни географічні відкриття.

2) Хід політичних справ змінила зовсім велика небезпека, що загрозила в тому часі сливе всім народам Европи—напади турків (і татар), які щораз то глибше вдиралися в Европу, підсуваючись згодом аж під Відень.

3) В культурній ділянці повстали нові напрямки, т. зв. гуманізм у літературі і відродження (ренесанс) у мистецтві, що змодифікували середньовічне світосприймання, а частково і світогляд.

4) В релігійній ділянці під впливом гуманістичного світосприймання почали домагатися релігійних реформ, що дало початок реформації, а в зв'язку з тим і релігійним війнам.

Усі ті явища обговоримо зокрема.

Поки приступимо до дальшого обговорення окремих подій, можемо сказати учням повторити сказане (навіть кілька разів), щоб тим краще усвідомити учням головний хід думок, а також підчас повторювання дати змогу учням доповнити свої записки (де не встигли чого принотувати), а теж відпочити і „відітхнути". Можна навіть записати на таблиці все кількома ударними словами.

Так ми оформили — кажучи образово — пень і бічні галузі серії викладів. Причіпляючи до галузей дальші паростки, мусимо додержувати також виразного порядку. При кожному явищі говоримо наперед про його причини (1), далі зображуємо плястично сам хід події чи розвитку явища (2), а врешті усвідомляємо всі наслідки подій, порівнюємо з іншими, дошукуємося аналогій тощо (3).

Отже, напр., при географічних відкриттях вказуємо, чому якраз в той час кинулись люди шукати нових земель і шляхів, з черги хронологічно проходимо всі відкривні подорожі

та їх досягнення, а врешті вказуємо на наслідки відкрить, як вони вплинули на господарське життя.

Вичерпавши одне явище, чи одну частину (напр., географічні відкриття), кінчаємо її відповідним зібранням, що є містком до наступної і показує її значення для цілої проблеми, а водночас зв'язуємо вичерпану частину кількома реченнями з наступною, в цьому випадку, напр., так:

> На передодні середньовіччя і нових часів відбулися важні зміни не тільки в господарській ділянці під впливом географічних відкрить, але й у політичному житті (цю саму думку можна повторити ще кількома іншими, інакше оформленими реченнями). Якраз переходимо до обговорення цієї чергової зміни — тобто до нападів турків на Европу.

Таке зв'язання, збільшаючи проглядність, відразу орієнтує слухача, в якім місці обговорюваних проблем находимося, та що починається нова частина викладу. Отже, з одного боку слід підкреслити кінець однієї частини, але з другого боку вказати її внутрішній зв'язок з наступною. Якраз тому перехід не повинен бути також за швидкий, за наглий, щоб слухач не втратив зв'язку між частинами.

Коли учень робить записки, то в тому місці має змогу відпочити і зазначити в зошиті новий розділ числом чи заголовком.

В черговій частині викладу, тобто при нападах турків, знову вирізнюємо три частини, а саме причини, далі розвій явища до якогось часу і його наслідки, аналогії й подібності з іншими пізнаними явищами, загальні висновки тощо.

Коли ж маємо підчас викладу описувати якийсь предмет чи образ, напр., при історії мистецтва, треба і тут наперед вирізнити його основні складовини, а опісля їх зокрема обговорювати, не мішаючи все разом з собою, як це інколи трапляється.

Маючи докладно устійнений порядок згори, ніколи нічого не пропустимо, усе скажемо на своєму місці і нічого не помішаємо. При кінці кожного лекційного викладу, як також вичерпавши якусь цілість матеріялу у серії викладів, робимо коротке ресюме.

В суті речі упорядкування і розчленування викладаного матеріялу подібне до математичного доказу, де наперед ставимо якесь твердження (у викладі: загальне окреслення проблеми, евент. основне твердження і намічений хід думок на вступі), далі проводимо докази (обговорення всіх частин зокрема в якомусь означеному порядку) і висновок (кінцеве зібрання, де звичайно повторяємо основну тезу).

Як у математичному доказі, так і в добре побудованому викладі, одна частина є підбудовою для наступної, а наступ-

на логічно випливає з попередньої та з нею відповідно в'яжеться. Усе слід сказати ступнево на своєму місці, нічого заскоро ані запізно, не робити перескоків і відхилень, не повертатись взад, бо це може помішати ввесь логічний хід думок і втратити ясність чи спричинити хаос. Коротко кажучи, виклад мусить мати проглядну основну провідну думку, ступнево розгорнену, яка всі частини зв'язує в одну цілість і для якої всі частини служать як доказ, ілюстрація чи її розвинення в подробицях.

Як математичний доказ так і виклад може мати не тільки *дедукційну*, але й *індукційну* форму, одначе в суті речі це побудови викладу часто не дуже зміняє, бо в дійсності при індукційній викладній формі ми лише не подаємо на вступі відразу готового твердження, а переносимо його на кінець, до висновку. Все ж таки твердження, хоч не сказане на початку, проте повинно воно нам присвічувати як провідна думка, через що звичайно матеріял упорядковуємо так, якби ми навіть висказали його напочатку.

Добре, послідовне, логічне і ступнево розгортальне упорядкування та розчленування матеріялу дає великі виховні користі:

а) Передусім воно активізує поставу слухачів, збуджує їх зацікавлення і самодіяльність. Слухач тоді включається сам у процес оповідання, кожний черговий етап викладу сприймає як *неминуче очікуваний наслідок*, як конечну потребу, яку він не може задовольнити своїми власними силами, через що *побуджується* співдіяння, *співпраця* слухача в думці, а тимсамим і його *самодіяльність*. Тоді — як твердять визначні педагоги — нове діє так, як ніби *сам* учень до нього *додумався* з допомогою еротематичної методи. Воно прояснює його поняття, на яких те нове спирається, об'єднує передтим неозначені та розпорошені думки в одну якусь зв'язлу систему.

Тому саме доброго викладача учні дуже люблять і цінять.

Якщо прихильники еротематичного способу навчання (ставлення запитань) з уваги на активність учнів виступали проти викладів взагалі і хотіли їх навіть зовсім викинути, то вони не усвідомляли собі тієї *внутрішньої активности*, яку побуджує добрий виклад.

б) Правильно побудовані виклади є водночас і дуже виховні, бо *привчають* учнів — навіть підсвідомо — все відповідно *порядкувати* всі свої *думки* та їх поправно висловлювати, призвичаюють учнів до систематичности не тільки в думанні, але й у праці, і до *послідовности* у пове-

дінці, а враз з тим і до відповідного порядку та ладу у своєму житті. Такою самою мірою хаотичні виклади вчителів впливають навпаки, у протилежному напрямі і відбиваються неґативно не тільки на інтелектуальності, але й на поступуванню учнів.

в) Врешті поправне впорядкування викладаного матеріялу дає змогу учням *легко запам'ятати* увесь виклад і відтворити його в уяві. Воно надає викладові — так сказати б — *внутрішньої* наочности, що її досягаємо ще й іншими засобами, які з'ясую в черговій статті.

Д-р Петро Ісаїв

ЗА ПРАВИЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ІСТОРІЇ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ

Приступаючи до теми „за правильний підхід до історії в середніх школах", заявляємо, що спосіб навчання всесвітньої історії враз з поділом лише на історію стародавню, середньовічну і нову, з чим, нажаль, зустрічаємося ще й досі на еміґрації, давно вже перестарілий.

Сьогодні всі, що цікавляться історією з якихнебудь причин, а передовсім наша шкільна молодь, якщо хоче вповні зрозуміти та легше опанувати - засвоїти собі історичний матеріял, розміром будь-що-будь досить великий, мусить, поперше, докладно простудіювати пропедевтику історії*, подруге, бодай поверховно запізнатися з проблемою повстання землі та її життям, аж до появи на ній людини, та вкінці, потретє, пройти доісторичні часи. Пропедевтика історії, тобто наука, яка має впровадити молодь в історію, відповідно її підготовляючи до того, це досить важна річ. Вона бо між іншим має зазнайомити молодь з багатьма фаховими історичними термінами, яких так часто уживаємо при історії; при тому не всі, що їх уживають, все можуть подати нам їх влучні, добрі дефініції. Історії вчимо в усіх клясах, від першої починаючи. Ціла низка даних переконує нас наочно не лише про доцільність, але і про безумовну конечність впровадити пропедевтику історії в усіх клясах. Годі ж бо далі толерувати такі факти, як от хоч би те, що учень першої кляси користуватиметься при відповідях термінами „київська держава", не здаючи собі ясно, зрозуміло, справи з того, що таке держава, „бояри", не маючи поняття, що таке суспільство, що таке суспільні відносини

* Назва нова, мною вперше вжита в 1943. р. Ніяк не годен я зрозуміти, чому дехто її... боїться.

взагалі, а суспільні верстви зокрема, оповідатиме про короля Данила, не відаючи про те, що таке державний устрій взагалі, а монархія зокрема. Можна навести низку історичних термінів, якими учень уже в першій клясі мусить користуватися, а значення яких ясно собі не усвідомляє. А все це поняття якнайтісніше пов'язані з історією, поняття, які конечно вимагають якнайдокладнішого вияснення, і то, якщо йдеться про нижчі кляси, у вельми приступній формі. За помилку вважаємо вимагати, щоб учень лише вивчив, так сказати б, викув напам'ять історію та переповів нам її в правильній гарній формі. Учень мусить не тільки знати, але, що значно важніше, і розуміти історію, а цього не досягне він вповні без пропедевтики історії.

Пропедевтику історії слід проходити нижчими та вищими курсами; нижчий курс в клясах І.-ІУ., вищий в У. та УІ. клясах у зв'язку з пророблюваним історичним та доісторичним матеріялом, а в УІІ. клясі на окремій годині. Це ясно, бо учні нижчих кляс (І-ІУ) вимагають конкретнішого, наочнішого підходу до абстрактних понять. За невистачальне вважаємо в першій клясі, обговорюючи суспільні відносини в київській державі, сказати учням, що суспільні відносини - це поділ людей на верстви та взаємні відношення цих верств до себе. Тут слід на приступних прикладах з життя села чи міста наочно зілюструвати учням дефініцію суспільних верств, а щойно тоді дефініцію суспільних відносин. Не без значення будуть і вміло складені діяграми, які учні записують собі враз з дефініціями інших історичних термінів в своїх історичних зошитах. Таке уплястичнювання дефініцій історичних термінів в нижчих клясах безумовно потрібне; воно не лише помагає краще і швидше зрозуміти даний історичний термін, але й триваліше закріпити його в пам'яті.

Інакша справа на вищому курсі пропедевтики історії, тобто в клясах У., УІ. і УІІ. Учні тих кляс більше розвинені, більш заавансовані, тож тут потреба уплястичнювати історичні терміни, спеціяльно, якщо йде про УІІ. клясу, відпадає. Як вже згадано, пропедевтику історії в клясах І.-УІ. слід проходити у зв'язку з пророблюваним доісторичним та історичним матеріялом. Інакше в УІІ. клясі, в якій на пропедевтику історії слід би призначити окрему годину. Буде це той матеріял пропедевтики історії, що його під назвою „наука про державу" досі проробляємо в осьмій клясі, також на окремій годині. Сім років кажемо учневі користуватися різними історичними термінами, але аж в осьмій клясі даємо йому їх дефініції. Крайня недоцільність, явна шкідливість такого підходу аж надто очевидна. Це зрозуміло, що коли ми аж в осьмій клясі,

дарма що на окремій годині, намагаємось передати учневі цілість пропедевтики історії, йому не під силу всім як слід оволодіти, а в нас немає просто змоги усього як слід вияснити - обговорити, не вистачає часу; ми ж приневолені починати від основ, від елементарних понять. Допроваджує це до поверховного трактування речей, інколи досить важних. Остаточний вислід тут доволі сумний. Експериментально найкраще зілюстровує нам це факт, що на 100 осіб з закінченою середньою освітою дуже малий відсоток зможе нам дати влучну дефініцію на запитання, от хоч би, що таке держава. Інший вислід навчання при нашому підході. Учень впродовж І.-УІ. кляс не лише вже освоївся з дефініціями багатьох елементарних понять з пропедевтики історії, але він зрозумів та вповні засвоїв їх собі. Маючи в УІІ. клясі відведену на закінчення пропедевтики історії окрему годину, учень має досить часу, щоб зрозуміти та повністю засвоїти собі справді трудні речі, яких і в пропедевтиці історії не бракує. Також пропедевтика історії вже зарання привчила його взагалі до важної в житті речі — користуватися лише тими термінами, які він вповні розуміє, яких значення він собі вповні усвідомлює. З дотеперішнього свого досвіду знаємо, що вміло поставлена пропедевтика історії вже в першій клясі дає гарні висліди. Учень з куди більшим зацікавленням та зрозумінням береться до історії, легше опановує матеріял, гордий, що і він кандидат на громадянина, бо він починає звертати увагу на проблеми, якими займались і займаються ті, що в проводі народу.

Навчаючи історії, рішуче замало звертаємо уваги на доцільність та конечність докладно вияснити не тільки значення даного історичного терміну, але й походження — повстання назви. Невистачальним вважаємо лише вияснити учням в чому суть геохронологічної методи, що таке епіпалеолітичні культури, гетероґенна держава і т. ін.; слід їм і пояснити, з яких слів повстала назва цих термінів, і чому саме з тих слів, а не з інших. Слід також додержуватись докладної фонетичности у чужих словах. Найкраще, коли не знаємо даної чужої мови, виписати всі чужі слова-назви, з якими доводиться нам мати діло, та подбати про їх правильну фонетичну транскрипцію. Слід би це взяти до уваги при видаванні нових підручників історії і при кожному чужому слові подавати його фонетичну транскрипцію та мовну приналежність.

Тому, що як доісторія так і історія відбуваються на землі, то річ зовсім зрозуміла, що треба бодай поверховно зазнайомити молодь з проблемою повстання землі та з її життям, аж до того часу кайнозойської ери, в якій появляється найвища земна істота — людина. З уваги на тяг-

лість ми не можемо ждати аж до тієї кляси, в якій географія чи геологія зазнайомлює молодь з цим матеріялом. Це питання безперечно тяжкі, але, коли їх вміло, коротко, в гарній оповідній формі подати, будять вони заінтересування між іншим і тому, бо питання, звідкіля взявся та як повстав світ, цікавило дітей вже в дошкільному віці. За відсутністю часу слід учням лише звернути увагу, що здавен-давна інтенсивно зайнята цими питаннями, усе цікава людина дала нам багато преінтересних розв'язок, які в загальному можна поділити на три основні групи: наївно-примітивні, релігійні і наукові. Слід залишити наївно-примітивні розв'язки, хоч як вони цікаві, от хоч би своєю фантазією, слід також залишити усі релігійні розв'язки і тим самим і розв'язку, яку дає на ті питання і християнська релігія, а — це підкреслюємо — зазначити лише, що вона в нічому не перечить найновішим здобуткам науки.* З наукових розв'язок обговорити змодифіковану працями Фея і Анрі Пуанкаре розв'язку Канта Ляпляса, бо вона з усіх дотеперішніх наукових найправдоподібніша. В І. клясі слід підкреслити заінтересування, з яким люди все ставились до цього питання. Згадати про теорію Канта Ляпляса, підкресливши, що в тій справі між християнською релігією і наукою панує повна гармонія. Слід зазначити, що наша земля досить старенька бабуся та що її життя поділяємо на дуже довгі ери. В II. клясі слід подати поділ розв'язок питань, звідкіля взявся та як повстав світ, подати також назви та приблизний час тривання окремих ер землі, враз з поверховною їх характеристикою. В V. клясі учні вже більше розвинені, історію вивчають поважно, тож і проблема повстання землі та її життя аж до кайнозойської ери поставлені вже на серіозному рівні. Про гармонію між наукою і християнською релігією в тій справі не лише згадати, але й показати її, цитуючи низку вчених, що в своїх наукових працях дійшли до однозгідних з християнською релігією висновків. Хоч нераз доводилось мені вчити в клясах, числом учнів дуже великих, ніколи не зустрічався я з браком уваги, коли говорив про ті проблеми; якраз навпаки.

Тому, що людина — це не тільки головний предмет, але, що значно важніше, і головна рушійна сила не лише в історії, але й у доісторичних часах, безумовно слід нам зазнайомити молодь з доісторією, якої початок сягає приблизно 600.000 року до Христа. Кардинальна помилка в досьогочасному способі навчання історії в наших середніх школах між

* На нашу думку, краще пригадати християнський погляд про початок світу, якщо маємо говорити про його згідність з науковими дослідами, щоб молодь могла краще собі це усвідомити. Редакція.

іншим і в тому, що ми неправильно розпочинаємо навчання історії історією Єгипту. Це виходить так відірвано, що викликає враження, немов би до того часу не було нічого, а сама історія з'являється немов „деус екс махіна". Просто підсвідомо відчувається відсутність твердої, масивної підстави, на якій міг би вільно спертися велетенський тягар історії. Цією підставою є якраз доісторичні часи. Позбавляти молодь пізнання цього прецікавого поступу, який пройшла людина від найнижчого рівня аж до часу, коли залишила вона за собою історичні писані джерела, вважаємо просто за каригідне. Тимбільше, що вже в доісторичні часи можемо бачити - стежити перевагу духа над матерією, тобто істину, яку пізніше стверджує-повторює історія впродовж всього часу свого існування. А ми ж усі хіба годимося з тим, що метою навчання історії в середніх школах між іншим і є: прищепити учням глибоке переконання про безумовну вищість духа над матерією.

Приступаючи до доісторії, докладніше слід нам обговорити кайнозойську еру, спеціяльно від льодовиків. Життя первісної людини, її оточення, фльора, фавна, суворі жорстокі кліматичні обставини — все це серед учнів першої кляси створює таке велике зацікавлення, що вони голос дзвінка, який кличе на перерву, просто ненавидять. Тут нічого дивного, бо молодь має сильну фантазію, вкорінену чарівним світом дитячих казок, які вона так радо слухала ще в догімназійні часи. А тут, в гімназії, знову виринає чарівний світ давньоминулих часів, повний фантазійної краси, жахливих таємних сил природи, серед яких довелось жити тодішній безборонній людині. Вона не загинула безслідно. Залишила нам багато прекрасних високомистецьких речей, які викликають наше щире здивування.

Доісторію, подібно як і пропедевтику історії, слід проходити нижчим і вищим курсами. Її нижчий курс в клясах першій і другій, вищий курс в п'ятій клясі. Доісторія у вищезгаданих клясах повинна б виглядати так: І. кляса — загальна характеристика крижаних періодів. Людина та її життя на тлі фльори, фавни і тодішніх кліматичних умовин. II. кляса — людина, її життя та культура від кам'яної до залізної доби включно. V. кляса — кайнозойська ера. Крижані періоди, їх повстання, наслідки, хронологія та територіяльний засяг. Поява людини — характеристика перших, людських типів. Хронологія, повстання, розвій та розміщення людських рас і культур, від кам'яної доби до залізної включно. Зв'язані з доісторією терміни подавати рідною мовою враз з назвами, під якими вони загально знані в науці; напр.,

середня кам'яна доба — мезоліт, грецьке слово, мезос — середній, літос — камінь.

Приступаючи до самої історії, слід би до сьогочасного її поділу на стародавню, середньовічну і нову додати найновішу історію, що охоплювала б час від 1900. р. по сьогоднішній день. Ціла низка доволі інтересних даних, про які не місце тут говорити, бо це тема окремої статті, складається на те, що найновішу історію слід би розпочинати 1900. роком.

При навчанні історії слід би звернути конечно більшу ніж досі увагу на соціологічний, економічний, культурний та цивілізаційний чинники, бо ж загально відомо, що політичній історії не під силу самій вповні відобразити духа даної епохи, а тим самим не під силу дати молоді повний ясний образ минувшини. А історія — це ж наука про життя людей, яке можна замкнути у відносинах: політичних, суспільних, релігійних, економічних, культурних та цивілізаційних.

Більшу, ніж дотепер, увагу треба також звернути на історичні джерела, з яких вміло дібраними уривками ми значно пожвавлюємо виклад. Очевидно, не можна обмежуватись лише до суто політичних джерел, бо, як вже вище згадано, не дало б це молоді повного образу минувшими. Ілюстрування викладу джерельними уривками вважаємо за важну річ між іншим і тому, що молодь тоді наочно переконується, що не все те, з чим вона зустрічається, справді нове, що історії воно нераз уже давньо знане. Крім того молодь має тоді нагоду переконатись про цю велетенську працю вчених, що нераз з маленьких, незначних, малопомітних фраґментів спроможні вичаровувати перед нашими очима таку пребагату мозаїку людського життя давньоминулих століть. Що цей факт лише збільшить пошану молоді до історії та приневолить її до тимбільш інтенсивної праці, не сумніваємося. Отже, так дорогою доброго історичного викладу молодь зазнайомлюється з минувшиною та починає як слід розуміти й оцінювати її. Цитування джерельних уривків підчас викладу зазнайомить молодь з поглядами-думками, які крізь темряву давньоминулих віків промовляють безпосередньо до неї.

Взявши все це до уваги, слід би видати УІ томів, з яких І. том обіймав би пропедевтику історії, ІІ. том — доісторичні часи, ІІІ. том — стародавню історію, ІУ. том — середньовічну історію, У. том — частина 1. — нову історію, частина 2. — найновішу історію. При цьому історію України слід розмістити паралельно до історії інших народів і в тому ж самому обсязі. УІ. том — частина 1. — хрестоматія джерел до всесвітньої історії, частина 2. — хрестоматія джерел до історії України. Для більшого унаочнення в 1. томі поруч з

текстом повинні знаходитися численні діяграми. Це саме стосується і до III. тому, в якому також поруч тексту крім діяграм слід додати численні образи, схематизованні таблиці та мапи засягу крижаних періодів, розміщення рас, культур і т. ін. В томах II-У текст мусить доконче бути окремо. По тексті слід умістити: ґенеалогічні та династичні таблиці, спис подій в хронологічному порядку, історичний атляс, стратегічні пляни, алфавітний спис історичних назв враз з числом мапи, ступенями географічної ширини і довжини для швидшої орієнтації та вкінці численні, вміло дібрані історичні образи, обов'язково з портретами визначніших історичних постатей. В склад хрестоматії, що обіймала б І. і 2. частину УІ. тому увійшли б важніші історичні джерела. Кожне з них повинно бути подане по змозі двомовно, тобто в оригіналі і в українському перекладі, по змозі з портретом автора та його короткою біографією. Треба було б також помістити і світлини деяких джерел.

З різних причин сливе непрактиковане тепер ілюстрування викладу історичними образами рішуче потрібне. Заанґажовує бо воно в учнів і змисл зору, інтенсивніше закріплюючи в пам'яті даний історичний виклад, та безперечно збільшує зацікавлення історією серед молоді. Та якщо сьогодні з великим трудом можна ще роздобути деякі історичні образи до всесвітньої історії, то до історії України немає їх зовсім. Слід було б використати пригожий момент — перебування на еміґрації поважного числа наших справжніх мистців та їх творчим зусиллям творити повну серію образів до історії України. Про велетенське значення висвітлювання добре продуманих, педантно вірних історичних фільмів безпосередньо по викладі — годі говорити, бо це для нас, нажаль, покищо мрія майбутнього.

Кінчаючи, зазначуємо, що учні безпосередньо по кожному викладі укладають його диспозицію, яку після апробати учителя записують в історичні зошити. Позитивні висліди дає нам уведення історичних шкільних завдань перед клясифікаціями. Слід подавати кілька тем до довільного вибору учнів. Завдання клясифікувати подвійно — відмінним чорнилом, з історії та української мови. Читання добрих історичних повістей повинно бути обов'язкове. Учитель має змогу в дискусії з учнем, бо лише так повинна виглядати здавка історичної лектури, контролювати, чи і наскільки вірно зрозумів він духа тієї епохи, про яку говорить дана лектура. З дотеперішнього свого педагогічного досвіду знаємо, що при навчанні історії в середніх школах слід не лише багато та добре викладати, але також і багато вимагати, бо щойно тоді зможе

учень досягнути ясного погляду на цілість історії та щойно тоді наочно переконається, що теза „historia est magistra vitae“ вповні відповідає правді.

У зв'язку з усім вищесказаним програма навчання історії в гімназії повинна б виглядати так:

І. кляса: пропедевтика історії — нижчий курс, доісторія — нижчий курс, історія України у формі оповідань зі спеціяльним підкресленням світліших моментів.

ІІ. кляса: пропедевтика історії, доісторія, стародавня історія до 476 у формі оповідань зі спеціяльним підкресленням виховних моментів, на яких спираємо виховання доброї суспільної одиниці. Докладно перекази.

ІІІ. кляса: пропедевтика історії, середньовічна історія 476-1492 у формі оповідань зі спеціяльним підкресленням і т. д.

ІУ. кляса: пропедевтика історії, нова та найновіша історія у формі оповідань.

У. кляса: пропедевтика історії — вищий курс, доісторія — вищий курс, стародавня історія до 476. р.

УІ. кляса: пропедевтика історії, середньовічна історія 476—1492.

УІІ. кляса: пропедевтика історії (окрема година), нова та найновіша історія.

УІІІ. кляса: перше півріччя — історія України, друге півріччя — історія України, повторення пропедевтики історії, доісторії та цілости всесвітньої історії.

Наші вимоги, які ставимо у зв'язку з навчанням історії в середніх школах, можуть видаватись декому завеликі, мовляв, крім історії є ще й інші предмети, які учень також мусить вивчати. Ніяк не заперечуючи доцільности існування інших предметів, хочемо звернути увагу на той факт, що саме історія є цим чинником, на якому передовсім спираємо будову доброї суспільної одиниці, свідомої своїх завдань і обов'язків. А що у нас саме жахливий брак таких одиниць, то це лише наочний доказ, що в нас з навчанням історії в середніх школах не все в порядку та що відповідні реформи тут доконче негайно потрібні.

Ми свідомі того, що ще багато залишилось непорушеного, якщо йдеться про правильний підхід до історії в середніх школах. Але недостача місця в журналі не дає нам змоги розгорнути теми так, як бажалося б.

Микола Гнатишак

Міттенвальд, Богоявлення, 19. січня 1948.

МАТЕМАТИЧНІ ГУРТКИ В ШКОЛІ

(З мого досвіду)

В березні 1917. р. відкрилася перша українська гімназія імени Т. Шевченка в Києві. Учні і вчителі були сповнені радістю, що нарешті працюють в рідній школі; енергія і охота до праці били через край.

І учням, і учителям мало було звичайної праці на лекціях. Хотілось ще щось робити. До того ж, на щастя, гімназія мала першим директором такого досвідченого і доброго педагога, як б. п. Петро Іванович Холодний, потім — Володимира Федоровича Дурдуківського, що до кінця (поки його не заарештовано) всю душу свою вкладав у школу і всі найкращі почини, які десь існували на практиці чи в теорії, реалізував в нашій гімназії. Під його проводом дуже широко розвинулись самоурядування і самодіяльність учнів. Але учні так любили В. Ф. Дурдуківського, що радились з ним про все. Іноді він непомітно піддавав їм добру думку, іноді підхоплював їх добрі наміри і помагав їх здійснити. І ось учні постановили організувати гуртки з різних предметів. Перше зорганізувались гуртки літературний і драматичний під проводом самого В. Ф. Дурдуківського, потім історичний під проводом дуже доброго педагога Й. Ю. Гермайзе. Нарешті учні звернулись до мене, щоб організувати математичний гурток. Мені приємно було, що нібито учні виявляють зацікавлення моїм предметом, і я згодилась виконати їх просьбу, хоч конкретно не знала ще, як це здійснити. Передусім взялися ми до рефератів з історії математики. Дістала я Кеджорі „Історія елементарної математики“ російською мовою, потім читанку з історії математики Ігнат'єва, ще дещо, розподілила між учнями доповіді і вони за чергою виголошували їх: „Математика у єгиптян,“ „Математика у вавилонян“, „Математика у греків до Евкліда,“ „Евклід“ і т. ін.

З історією математики знайомити учнів необхідно. Це дуже важливі сторінки історії культури взагалі; і при цьому учні бачать, що математика не є якась непотрібна штучна вигадка, а є наука, викликана потребами життя і сама сприяє дальшому культурному життєвому розвиткові.

Однак з елементами історії математики краще знайомити учнів самому вчителеві в відповідні моменти на лекціях. Це навіть пожвавлює лекції. Реферати ж учнів з історії математики не досягають потрібної цілі. Вони приносять користь тільки тим учням, що їх пишуть. Решта слухають пасивно.

Помітивши це, я стала менше налягати на ці реферати, а почала більше займати гурток іншими справами.

Мені хотілося впровадити в школу різні практичні застосування математики, як наприклад, геодезійні поміри. Однак я, тоді ще молода вчителька, не відважувалась почати провадити це з цілою клясою і постановила спробувати здійснити свої наміри в математичному гурткові з меншою кількістю учнів, ніж в клясі. Спроба вдалася. Учні поробили примітивні прилади і ми з ними здіймали різні пляни, робили поміри. Учні були цим захоплені.

Після цього я відважилась втягти в таку роботу і цілі кляси. З цілою клясою ми виходили в сад чи в поле і робили поміри.

Треба сказати, що відразу з математичними прогулянками не йшло так добре: одні учні працювали, міряли, записували, а інші тимчасом бігали, бавилися. Тут помогла мені порада дуже доброго педагога, видатного методиста О. М. Астряба. Він порадив розбивати учнів на групи по кілька душ і кожній групі давати окреме завдання. Один учень мав керувати працею кожної групи. Кожна група мала зробити протокол праці з відповідними рисунками. Одні міряли висоту дерева чи якоїсь будови, другі ширину річки чи провалля і т. ін. В цих прогулянках цілої кляси керівниками груп були члени математичного гуртка.

Крім того, на зборах гуртка учні зазнайомились з різного роду діаграмами і з великою охотою робили діаграми різного змісту і різних родів.

Побачивши, що інші гуртки видають свої журнали, схотіли і мої математики випускати журнал, і справді видали кілька чисел його. Туди входили доповіді учнів, деякі математичні розваги, протоколи деяких помірів.

Математичний гурток брав участь як окрема одиниця і в загальнім житті школи. Коли, наприклад, шкільний хор святкував свій трьохлітній ювілей (десь коло 1920. р.), то математичний гурток виступив з своїм привітанням, при чім це привітання було невеличкою доповіддю про зв'язок математики з музикою.

Наша гімназія була шевченківською не тільки за назвою, а й за змістом. До шевченківських днів заздалегідь готувалися всі гуртки. Літературний і драматичний підготовляли різні інсценізації і драматизації творів Шевченка, потім відбувались розкішні вистави цих інсценізацій під керівництвом В. Ф. Дурдуківського і М. П. Юркевич, а всі вчителі, чим могли, помагали.

Що ж міг зробити математичний гурток? Не взяти участи в такій важливій акції він не міг. І ось ухвалили ми зробити діяграму щодо життя Шевченка, розбивши її на періоди,

і щодо творчости поета. Діаграми були дбайливо й естетично виконані і висіли на стінах поміж різними плякатами з золотими словами з Шевченка. Так само було з днем народження нашого улюбленого директора В. Ф. Дудруківського. Тоді учні теж придумали якусь діаграму в вз'язку з його біографією.

Коли була виставка всіх праць гімназії, то математичний гурток виставив і свої геодезійні прилади і протоколи помірів з рисунками, і журнали, і діяграми.

Коли в 1928. р. я почала викладати математику в рівенській українській гімназії, то там теж заснувався математичний гурток.

В програму його праці входили також доповіді, але менше було їх з історії математики, а переважали докази тверджень, які в клясі не бралися, а розроблялися самими учнями, напр., різні доводи твердження Пітагора і ін., іноді давалися описи якогось приладу, зробленого учнем або розв'язання цікавішої задачі. Все ж я помічала, що доповіді слухались досить пасивно.

Вчитель математики в польській державній гімназії, українець О. С. Ковальський, щоб викликати більшу активність учнів на зібраннях гуртка, призначав на кожний реферат крім референта ще кореферента й рецензента, отже, вже троє мали бути конче активними. Побувавши на зібраннях гуртка у проф. Ковальського, я й у себе спробувала це ввести. Однак і це не дало блискучих результатів: все ж відчувалось, що більшість учнів сидить на доповіді з чемности. Пізніше, коли проф. Ковальський викладав в тій школі, що і я, ми разом провадили гурток і тоді на зборах його давали не реферати, а задачі, при чім робили це так: заздалегідь вибирали цікаві задачі і вивішували їх умови на вітрині гуртка. На кожні збори гуртка кілька учнів приходили з розв'язаннями. Всі з цікавістю стежили за цими розв'язаннями і потім оцінювали, чиє було найкраще. Це були свого роду математичні турніри і учні просто захоплювались ними. Висліди розв'язань або хід цих турнірів уміщались у стінній газеті гуртка. Там, крім того, були деякі математичні розваги, коротенькі статті з історії математики чи доводи деяких тверджень, що їх учні самі опрацьовували, і т. ін. Крім того, учні, члени математичного гуртка, працювали і допомагали мені в математичній читальні (див. ч. 2—3 нашого журнала), працювали в математичній майстерні, де робили приклади, моделі, діяграми (див. ч. 4—5 нашого журналу).

І в рівенській гімназії математичний гурток відігравав деяку ролю в житті школи взагалі. Як була вистава учнівських праць з нагоди 15-річного ювілею школи, то і математич-

ний гурток, як і інші гуртки, виставив свої праці, які з цікавістю розглядали всі гості.

Раз гурток організував математичну вечірку. Стіни заль були прикрашені геометричними рисунками, геометричними орнаментами, діаграмами різних родів, зробленими дуже естетично. Пороблено котиліони (шапки з паперу) і на кожному була намальована чи наклеєна якась геометрична фігура, або зроблений рисунок до доводу якогось геометричного твердження. Вечірка була весела й оригінальна.

Взагалі на підставі многолітнього досвіду можу сказати, що з допомогою математичного гуртка можна значно підвищити рівень знання предмету. Треба тільки приглядатись учням і кожному давати працю, яка може його найбільше зацікавити.

Самоосвітні гуртки не тільки з математичними, а й з іншими предметами можуть мати велике виховне значення. Вони дають учням здорову, корисну для їх розвитку розвагу, відтягають їх від таких шкідливих розваг, як гра в карти, від безцільного валандання, від надмірного захоплення спортом. Такі гуртки помагають визначенню зацікавлень учнів. При існуванні раціонально ведених гуртків учень, закінчуючи школу, знатиме, за що йому братись і не буде кидатись з одного факультету на другий, чи з однієї вищої школи до другої.

Думаю, що про організацію самоосвітніх гуртків можна було б подбати і в наших школах на еміґрації.

Надія Іщук

ДЕТРОНІЗАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУ *

(Уривок з доповіді)

Цей самий інтелект, раціо, який довго водив людей по бездоріжжях і багатьох запровадив в сліпий кут, вже показує людям шлях. Устами великих учених цей же інтелект сам себе окреслив, хто і що він є. Він спостеріг, що він не є богом на землі, не є всемогутнім, як думав вік раціоналізму, він є тільки слабим земним оруддям, він є тільки „ліхтарнею“ на життєвій дорозі людини, даний їй як засіб достосуватися до життя, як, зрештою, всі звірята і рослини мають свої засоби і знаряддя достосування. Оця тиха, спо-

* Ось тут містимо уривок цікавої доповіді д-ра П. Біланюка на тему: „Релігія як основа виховання“, що вказує між ін. на сучасний занепад раціоналізму в екзактних науках і їх зворот до теїстичного світогляду. В чергових числах умістимо й деякі інші розділи. Ред.

кійна „ліхтарня“, яка, хоч світить, та не гріє, яка як т. зв. бенґальський вогонь палахкотить, але не пече, ця ліхтарня освічує людям дорогу, по якій штовхають їх власні пристрасті, їхні амбіції, заздрість, лакімство, слово, вся наша прихована дика натура. Але вона, ця лямпа чи ліхтарня, може так само добре світити всьому тому, що є Божого в нас, як тільки захочемо серед джунґлів нашої натури дати дорогу для вияву Божого Провидіння. Якраз дуже радісний прояв, що в останній час наука почала промощувати шлях для нового, теїстичного світогляду.

Відомий німецький вчений Бернгард Бавінк написав у 1937. р. книжку: „Die Naturwissenschaften auf dem Wege zur Religion“ — Природознавство на дорозі до релігії. Цей високовчений фізик заявляє, що природознавчі науки на основі своїх дослідів і найновіших відкрить почуваються сьогодні до обов'язку відбудувати релігійність такою самою мірою, як ще донедавна її нищили. Свою другу книжку: „Ergebnisse und Probleme der Naturwissenschaften“ закінчує він так: „На початку була не матерія, на початку не було також життя; на початку було Слово!“ Отже принципом, з якого виходять сучасні емпіричні науки, вже не є людський інтелект, людське ratio, але щось, що стоїть понад інтелектом, логос, слово, Божа Мудрість. Отже, ідеалізм вертається до кабінетів учених, а слова „раціоналізм“ в нинішньому розумінні вживають учені для окреслення стежок, по яких посувається людський ум у своїй діяльності освічування людям дороги серед кромішньої тьми.

Сучасний вчений німецький біолог Оскар Кох у книжці „Das Geheimnis des Organischen“ пише, що теперішні біологи переконалися, що з повстанням органічного світу не є так просто, як це собі уявляли або ще й сьогодні уявляють дарвіністи або теперішні марксисти. На його думку, кожний сучасний біолог нині вже переконаний, що: „в кожній дії природи залишається все якась *іраціональна решта,* якої не може схопити людський дослід“, бо вона стоїть поза категоріями причиновости.

За режиму Гітлера вийшла в 1943. р. в Бравншвайґу книжка німецького вченого Паскаля Йордана: „Die Physik und das Geheimnis des organischen Lebens“, в якій автор пише так: „Залежність життєвих процесів від іраціональних керуючих чинників, *які самі ніяк не підлягають законам причиновости,*... заперечує в цілій основі донедавньому твердженню біології, що біологічні явища без решти підлягають законам причиновости“. Бо як пояснити, що до виправленої шкіри забитого вужа щороку в момент лінення вертаються прояви

життя, саме старі луски випадають, а на їх місце появляються нові.

Як пояснити дотеперішніми біологічними законами чудесні людські виздоровлення таких тяжких захворінь, над якими найкращі лікарі ставлять значок смерти. Або: якою дорогою доходить вітальна енергія до Тереси Нойман, що вже від 1926. р. нічого не їсть. Або: під які фізичні чи біологічні закони підпорядкувати такий факт: мужчина, якого сумління дуже обтяжене, говорить вночі крізь сон, а в той саме мент відзиваються в недалекому костелі дзвони. Невже це правда, що людська воля має вплив не тільки на людей, але й на неживі предмети?

Інший німецький біолог Піперек у своїй доповіді каже так: „Ми, біологи, приходимо до переконання, що ми були на мильній дорозі життя, бо ми відвернулися від всього, що Боже, та потонули в уявному неправдивому суб'єктивному світогляді.

Про кризу в теперішніх науках каже австрійський вчений Hans Thiering в своїй книжці: „Krise und Neuaufbau in den exakten Wissenschaften", що у практиці фізиків, хеміків, біологів, палеонтологів, в медицині нагромадилося вже так багато фактів і явищ, які в ніякий спосіб не в'яжуться з собою причиново, як цього домагається логіка, що всі науки треба наново перебудувати і виводити їх з цілком іншого,... метафізичного принципу.

Великий німецький фізик Плянк у своїй праці „Religion und Naturwissenschaft" пише між іншим, що природознавчі науки стали сьогодні на становищі цілком протилежному, як досі. Вони вступили на шлях, що веде... до Всемогутнього Бога!

Такі самі голоси доносяться з медицини. Ервін Лік (Liek) в книжці „Das Wunder in der Heilkunde" і Herxheimer в річнику „Jahreskurse für ärztliche Fortbildung" відзиваються так: „Так само фундамент т. зв. екзактних дослідів і природознавства лежить у країні віри". Дуже цікаву книжку залишив по собі недавно померлий французький вчений Олекса Карель, лікар світової слави і директор біологічного інституту ім. Форда в Америці. У своїй книжці „L'homme cet inconu" (Людина—це незнана істота) пише він про чуда людських виздоровлень що вони не є видумкою, але чистою правдою і що ніколи не забуде тих вражень, яких він зазнав на вид невилічно хворих: сліпих, тяжких сухітників і т. ін., які по т. зв. „шоку" (стрясенню) в час богослужби ставали нагло здоровими. Як бачимо, кінець-кінців і лікар не може позбутися вражень, що властиво не він лікує, а хто інший.

Нарешті світ учених інтелектуалістів зрозумів, що людина не є такою простою істотою, як це собі уявляли попередні покоління. Людина є висловом вищої сили. Сучасний світ учених зрозумів, що людина—це земна форма з метафізичним змістом. Наука вертається поволі до праджерела, з якого хоче черпати не релятивні, суб'єктивні правди, але незрушні правди, що сягають своїм корінням далеко поза механічні закони, бо аж у метафізичний світ. В сьогоднішні часи, отже, в час кризи культури людського духа помічаємо, що перші вчені роблять різкий зворот до релігії, як до праджерела і принципу всякого знання і буття. Люди починають поволі усвідомляти собі, що крім інтелекту є вища, іраціональна сила в людині, якій присвячувано досі так мало уваги, а яка займає надрядне становище над інтелектом.

Д-р Петро Біланюк

ДО ПРОБЛЕМИ КАРИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ШКОЛІ

Проф. німецької педагогічної академії д-р Теодор ШВЕРДТ, що недавно відвідав англійські школи в околиці Лондону та в графстві Велс, розповів читачам німецького журналу „Die Welt der Schule" (1948, ч. 2) свої дуже цікаві спостереження. Нижче подаємо вийнятки з його репортажу, що характеризують деякі особливості виховної системи в школах Англії. **Ред.**

„Я спостеріг уже приблизно 14 років тому в школах Монтессофі багатьох країн, що навчальний принцип „свободи" провадив до занику „наказування й послуху". „Free work" (вільна праця) для виховання така повноварта тому, що менше „наказують" — і через те менше мусять „слухати".

Діти розв'язували задачі під діянням внутрішнього примусу. Це давало кожночасно гарні виховні успіхи. Тому, що учень звертався до матеріялу на основі вільного вирішення своєї волі, повставала група, яка розв'язувала задачі, мов би цікавий ребус, і не давала ніякої підстави „карати".

Наукова подорож завела мене потім далі до шкіл Велсу. Я прохав шкільного радника великого портового міста показати мені також найбільшу школу його округи. Моє бажання сповнено з великою охотою. Другого дня я опинився в суднобудівельнім кварталі портового міста, Кардіфф. При коминку в кімнаті „гедмастер-а" (директора школи) обговорено вільно стан виховання в школах. У цій портовій школі вчились діти суднобудівельних робітників. Строкатій суміші корабельних прапорів у пристані відповідала картина в клясах. Там були діти батьків майже всіх національностей. Тому й виховне

завдання було справді важке. Тяжкі соціяльні умовини батьків, переважно робітників у корабельних верстатах, відбились і на учнях. В кожній клясі я бачив кількох муринят та інших кольорових або півкольорових хлопців і дівчат. Зусилля вчителів доказали, що пильністю та проворністю можна успішно виконати важку виховну роботу.

На закінчення оглядин я обговорив у кімнаті „гедмастера" деякі сутні проблеми. Дуже несприятливий виховний стан тієї школи спонукав мене запитати, як уреґульовано тут справу „кари", чи є „різка", чи часто її вживають. Замість відповіді „гедмастер" висунув шухляду і дістав з неї, всміхаючись, „різку" всієї школи. На столі покладено інструмент мало імпозантного вигляду, на один лікоть завдовжки. Біля нього поклали відчинену книгу кар і „гедмастер" заявив: „Ніхто з учителів та вчительок цієї школи не має права покарати дитину різкою. Коли трапиться проступок, треба хлопця передати „гедмастерові". Він перевіряє випадок і, якщо вважає за конечно потрібне, карає різкою сам, а ніхто інший". Місцевий виховний уряд зобов'язав „гедмастера" вписати в книгу кар кожний факт виконаного тілесного покарання. Мене цікавила кількість випадків покарання. З одного погляду я побачив, що в останніх двох місяцях 1947. року в цій школі з 100 дітьми, хлопцями й дівчатами, занотовано 2 випадки покарання.

З становища власного педагогічного досвіду я уважав це за гідне уваги і розговорився далі з керівником школи про спосіб удержання послуху між дітьми серед важких виховних умовин. Розмова з вельським колегою збагатила мене незвичайно вартісними новими спостереженнями. Порядок наводить не вчитель — учні самі вправляються в дисципліні.

Приклад: Малий Джек недавно запізнився 10 хв. до школи. Не вчитель робить виговір учневі, але „капітан дому". З тим „капітаном" виглядає справа так: учні школи діляться на 4 групи не за поземними лініями поділу, але за прямовисними перерізами почерез усі кляси. У кожнім „домі", в кожній групі учнів находиться четвертина найменших школярів, а також четвертина старших школярів. Старшим учням доручено опіку над меншими. У проводі кожного дому стоїть „кептін" — ми б сказали верховний учень або префект. Ці 4 „доми" виступають разом до спортових змагань. Тому деякі школи мають не один футбольний майдан, але чотири. Висліди змагань оповіщуються в формі оцінкових цифер на таблиці шкільної гімнастичної залі. Так повстає між чотирма домами здорове й радісне спортове суперництво. Також досягнення в ділянці нових задач („гедмастер" бере участь сам у спра-

ведливому оцінюванні) оцінюються як групові досягнення з допомогою кількости й оповіщуються в ході збільшення кількости осягів „дому“ в гімнастичній залі.

Вернімся до Джека. Через запізнення його „дім“ втрачає 4 точки. Через те „інший дім“ здобуває першість. Отже, неточність Джека вийшла на некористь не тільки йому особисто, але й його „домові“. Невдоволення інших товаршів того самого „дому“ звертається проти „пізнього Івана“. „Кептін“ дому робить йому серіозний виговір за його ненадійність і за несповнення обов'язку: „Через твоє запізнення ми втратили сьогодні перше місце“. Старший мешканець цього дому зголошується привести грішника найближчого дня своєчасно з його мешкання, щоб змагова група вдруге не втратила 4 точки.

„Виховний випадок“ погоджують самі учні засобами, зовсім ще незнаними нашим педагогам.

Запізнений учень порушує порядок. Шкода заторкує, поперше, всю роботу громадян. Подруге, в багатьох випадках учитель почувається особисто ображеним. Він ображений, що учень посмів це йому зробити. Чи може особисто ображений бути суддею в справі, що його самого обходить?

„No man may be law unto himself“ „(Ніхто не повинен бути суддею у своїй справі) — заявив англосаський виховник. Це один з основних принципів демократії його краю. Здається, що вчитель, який карає, порушує кожноразово цей принцип, коли сам почувається пошкоджений“.

Переклав

Р. Завадович

РЕЦЕНЗІЇ

Д-р Маркіян Терлецький: **Всесвітна історія. Нові віки.** Мюнхен, Укр. Вид. Т-во „Вернигора“ 1947. 8°. стр. 180.

Автор, один з найстарших наших вчителів історії, в тяжких умовинах теперішнього еміґраційного шкільництва прикладно сповнив свій становий і громадянський обов'язок. І за це передовсім треба йому бути вдячним!

Після появи „Всесвітної історії середніх віків“ цього автора, від кінця першого півріччя 1947/48 користає молодь також з змістовного підручника „Всесвітної історії — нових віків“.

Певно, що в нормальних умовинах такий досвідчений автор краще виконав би своє завдання, і до видавництва можна б було мати інші вимоги.

Та коли взяти до уваги, що наша педагогічна література й на рідних землях надто була вбога на підручники всесвітньої історії (перерібка чужих підручників О. Барвінського, популярна „Всесвітна історія“ Чайковського, непридатний до шкільного вжитку підручник всесвітньої історії проф. Грушевського, мало відомі в нас совітські перерібки Кареєва і ін.), то — дарма що немає в нас традиції—д-р Терлецький вирішив скласти, не зва-

жаючи на труднощі, свої підручники так, як цього вимагала спішна потреба української еміґраційної школи.

І з приємністю треба ствердити, що автор, хоч старший педагог, то в праці своїй виявив модерну настанову до предмету й тонке відчуття сьогочасних вимог навчання історії нашої молоді, яка, хоч і має великі недоліки в основних відомостях, то в безпосередній зустрічі з ширшим світом і з його складною сучасністю потребує й ширшого вияснення його всебічного розвитку.

Підручник свій „Всесвітної історії нових віків" написав д-р Терлецький так, як пророблював матеріял у школі. Нові віки поділив на три доби: І. 1492 — 1648 — стор. 49; II. 1648 — 1789 — стор. 39; III. новіша доба 1789 — 1945, а властиво до 1918 р. (за роки 1918 — 45 поданий при кінці тільки „хронологічний перегляд подій)" на нецілих 100 стор.

І коли в перших двох добах мав автор більше прикладів традиційної систематики й оцінки фактів, то в найновішій добі, яку, по нашому, варт було б на майбутнє окремо переробити й перередагувати, мусів надто скорочуватись і встановляти наоспіх свій оригінальний поділ.

Треба дійсно бути дуже вправленим учителем і ерудитом, щоб такий широкий матеріял, таку повноту історичних подій зібрати, впорядкувати й об'єктивно насвітлити на 180 сторінках в скупих, але змістовних реченнях.

Ясна ляконічність, збережена пропорція в перегляді й насвітленні світових подій нових віків, пов'язання історії України й історії слов'янства з історичними світовими подіями та не тільки рамове зарисування образу історичного розвитку, а й виповнення того образу живим змістом історичного побуту, культури, господарського й суспільного розвитку — це найважливіші додатні прикмети підручника „Всесвітної історії" нових віків, які власне характеризують модерний підхід автора.

Кожна доба попереджена виясняльним вступом, що кидає світло на переломові моменти — вікові межі; далі дає автор перегляд головних подій і фактів доби, а закінчує їх цікавим доповненням про культурні досягнення тієї доби, розвій суспільних питань, їх історичних тенденцій, причинових пов'язань і наслідків.

Короткі, але вичерпні згадки про події й історичні факти дають чимало можливостей вчителеві вияснювати їх у школі й розвивати, а учневі допомагають повторювати собі матеріял з цього короткого та змістовного підручника.

Щодо змістовности й вистачальної повноти посібника ми не можемо мати ніяких застережень, хіба вже тільки до самого кінця — розділу про першу світову війну й її наслідки, який надто скорочений, фраґментарний і якось ненадійно обірваний (як на лекції по дзвінку, або перед наглим скороченням шкільного року). Тому в другому виданні треба — думаю — це закінчення не тільки трохи продовжити, а й поширити та пропорційно завершити.

Найбільше застережень можна натомість мати до самого поділу матеріялу найновішої доби й зокрема до заголовних гасел окремих розділів. Вони замонотонні у своїх назвах і непослідовні у відмічуванні друкарським шрифтом ієрархії розділів, підрозділів та уривків відповідно до їх ваги й приналежности, а інколи й помилкові. Напр., в розділі: „Культура Европи в час революції та Наполеона" змішані разом дійсно такі культурні явища, як клясицизм і вже пореволюційний романтизм та перегляд політичних подій в деяких европейських краях.

Завершивши добу революції й наполеонську добу віденським конґресом і переглядом культурних та суспільно-господарських відносин в тому періоді, на перегляд міжнародних подій і назрівання нових культурних і політичних тенденцій в роках 1815 — 1848 треба відчинити новий розділ і послідовно впорядкувати події та проблеми.

Розділ про об'єднання Німеччини треба б переставити після пруско-французької війни. В підрозділі „Словаки“ (стор. 153) помилково вміщені всі слов'янські балканські народи.

Взагалі розділи про події на переломі XIX. і XX. ст. — (ст. 133—158) треба б інакше впорядкувати й не розбивати окремо великі й малі держави, а під одним заголовком — напр.: "Міжнародні політичні події на переломі XIX. і XX. ст." — в окремих підрозділах обговорити всі краї, їх внутрішньо-політичний розвиток і взаємні зв'язки та назрівання імперіяльних антагонізмів (зокрема не має докладнішого висвітлення змагань за кольонії, ринки збуту й морські шляхи).

Також цікавий розділ, що доповнює попередній: „Европейська суспільність на переломі XIX. і XX. ст."треба б, на наш погляд, більше послідовно впорядкувати: обговорити наперед розвиток технічного поступу, далі вірніше вияснити поняття й розвиток капіталізму, кількома цифрами зілюструвати зростання людности й суспільні рухи (сюди добре було б перенести з стор. 116. уривок про соціялізм).

З дрібніших завважень згадаємо такі: Цікаве пояснення просвіченого абсолютизму на стор. 75 не слід би повторювати, а злучити разом й перенести на стор. 50. Такий факт, як навіґаційний акт, вимагає дати (стор. 56). Англію в час Кромвеля мабуть не слід би вважати за республіку? В добу меркантилізму цехи були майже знищені, натомість немає згадки про нову форму виробництва—мануфактуру. Промислова революція в Англії вияснена незручно напочатку як криза (113). Варт було б згадати про найважливіші винаходи в текстильному промислі. Треба справити друкарську помилку дати втечі короля з 12. VI. на 21. VI. 1791. р. Так само дата заведення кріпацтва в Україні й нового адміністраційного поділу подана три рази інакше 1781, 1782 і 1783. Зокрема, щодо розділів з історії України, рішуче замало присвячено місця добі Мазепи й Гетьманщини, не має згадки про заселення Слобідщини, а згадка про Орлика (стор. 70) обмежена тільки до смерти. Незручна й неясна стилізація уривку про кольонізацію південної України в нові часи з заголовком: „Здобуття берегів Чорного моря“ (112). З всесвітніх подій (на стор. 106) неясний уривок про Німеччину по віденському конґресі, як про щось одноціле, а через те й Штайн, пруський реформатор, виходить як всенімецький речник.

Треба б теж відрізнювати східну форму кріпацтва від західного підданства селян, бо це неоднакові правні поняття (див. стор. 112: знесення кріпацтва Йосифом II). Неправильне справлення (ст. 160) друкарської помилки Лібік на Лібіх (Лібіґ). Також едикт в Нант не Нанті.

Сподіваючись, що ці дрібні наші спостереження можуть пригодитися при коректі нового видання, ми, через недостачу місця, закінчуємо ширший розгляд цієї доброї й сумлінної праці нашого заслуженого вчителя-історика.

І. В.

З НАШОГО ВИХОВНОГО Й ОСВІТНЬОГО ЖИТТЯ

Конференція директорів середніх шкіл

Керманич Відділу Культури й Освіти, відчиняючи конференцію 5. липня 1948 в Берхтесґадені в таборі „Орлик“, заявив, що без уваги на грошеву реформу мусів її скликати, бо є дуже багато важливих справ, які слід поладнати. Хоча приїхало мало директорів, все ж таки треба нараду відбути, бо вона необхідна. На конференцію прибуло 7 директорів.

Завдавня конференції—розглянути цілість проблеми наших ґімназій у зв'язку з грошевою реформою.

Командант табору „Орлик", вітаючи конференцію директорів середніх шкіл, пригадав свій проєкт комасації шкіл та висказав побажання, щоб ЦПУЕ виєднало при „скорочуванні" гімназій скорочення процедури перенесення з табору до табору. Сьогодні є дві підстави переноситися з табору до табору: злука родин і порятування здоров'я. Тепер слід перефорсувати ще причину перенесення батьків з дітьми до шкіл у зв'язку з їх ліквідацією. Таборам важко удержувати багато малочисельних шкіл, бо це получене з великими коштами.

Культ.-освіт. реф. місцевого табору проф. Мартинець вітає конференцію та прохає розглянути виховну справу, бо йому видається, що вона всюди має великі недоліки. Таборове життя неґативно впливає на авторитет учителів. „Зґляйхшальтування" вчителів підриває пошану до них у учнів. Молодь повинна у свій дім вносити науку й виховання, що їх дістає в школі.

Керманич Відділу К. й О., відповідаючи на побажання, заявив, що саме ці питання будуть предметом нарад. Квестія виховання молоді буде окремо поставлена на Педагогічному З'їзді в Реґенсбурзі, бо вона відноситься до всіх учителів.

Наради ствердили, що положення наших шкіл дуже важке. Грошева реформа вдарила по нашому шкільництві. Треба поставити його на інших підставах. Середня школа мусить стати самовистачальною. Фінанси гімназії мають складатись з платень ІРО, оплат учнів та з допомоги каси „Рідної Школи". Через те слід організувати фонди „Рідної Школи". Всі вчителі вплачують свої ірівські платні до каси гімназії. Дирекція гімназії, зібравши оплати від учнів, виплачує платні вчителям за таким ключем:

Платня учителя сер. школи - без універс. освіти виносить за год. 1,40 н.м.
„ „ „ „ з універс. освітою неповн. кваліф. 1.60 н.м.
„ „ „ „ „ „ повно квал. до 15 літ служби за І год. 1.60 н.м.
„ „ „ „ „ „ понад. 15 літ служ. 2.00 н.м.

Учитель обов'язаний відбувати 18-20 годин тижнево. Задача дорівнює 1 годині навчання. Учительські сили нормує Відділ К. й О. Некваліфіковані вчителі вносять прохання про дозвіл навчання до Відділу К. й О. Їх анґажують відповідно до потреби. Некваліфіковані можуть набути кваліфікації у нашому університеті.

В справі оплат учнів видасть Відділ К. й О. фінансову інструкцію, яка унормує ті справи.

Модифікацією програм навчання займеться Педагогічний З'їзд. Кожний учитель даної школи мусить подати до Відділу К. й О. свої завваги, які відносяться до його предмету. Як засіб досягти виховної мети служать виховні години, шкільні організації, гуртки та імпрези. Шкільна молодь не може належати до позашкільних організацій, як напр., „Січі", „Сум" і т. п. Не можна ходити молоді на всякого роду імпрези без дозволу школи.

З числа 24 гімназій залишаться найбільше 10—12. Семинарії (3) сполучаться в одну, торговельні школи зредукуються до однієї.

З діяльности Головної Управи Центральної Української Учительської Громади

Щоб могти продовжувати далі видання нашого журналу, Головна Управа Ц. У. У. Г. видала обіжник ч. 7. до всіх обласних і місцевих у. у. громад та до дирекцій шкіл в справі призбирання потрібного фонду на ту ціль і дала в ньому потрібні директиви.

Одночасно Головна Управа Ц. У. У. Г. підготовила Міжзональний Педагогічний З'їзд в Реґензбурґу 9.—11. липня ц. р. Одначе на з'їзд прибуло замало делеґатів, бо закороткий був час після грошевої реформи, щоб могти призбирати потрібні фонди на ту ціль. Тим то в днях 9. і 10. УП.

відбулася тільки нарада тих делеґатів, що прибули, про яку дамо звідомлення в черговому числі. Після того вжила Головна Управа всіх заходів, щоб підготовити Педагогічний З'їзд, а водночас Звичайні Загальні Збори Ц. У. У. Г. та конференцію директорів народних шкіл у Фраймані коло Мюнхену в днях 26. і 27. VIII. ц. р. В тій цілі видала Гол. Управа обширний обіжник ч. 8., у якому дала докладні інструкції, як призбирати фонди на їзду і прохарчування делеґатів на з'їзд та як підготовити і зібрати всі завваги учителів фахівців до програм окремих предметів навчання всіх типів шкіл, які стануть між ін. предметом нарад з'їзду. Враз з тим встановлено і програму з'їзду, доповідачів та теми доповідей.

Головний Відділ Культури і Освіти ЦПУЕ доручив дирекціям всіх шкіл достосуватися до згаданих обіжників ч. 7. і 8. та вжити енергійних заходів для їх здійснення.

Централя Української Школи в Канаді

З початком цього року повстала в Канаді при Українськім Інституті ім. П. Могили в Саскатун, Саск, Централя Української Школи, що видає на циклостилі свій „Бюлетень" (ч. 1. з 15. березня 1948. р.). Адреса: The Mohyla Ukrainian Institute, Extension Departament—401 Street, Saskatoon, Sask, Canada. Мета цієї Централі, — як пише про це „Бюлетень" — „дати канадійцям українського походження певні відомості про культуру їх дідів і прадідів, щоб, черпаючи з двох культурних скарбниць—канадійської та української, — вони мали змогу легше переборювати життьові труднощі особистого й громадянського характеру та інформувати своїх сусідів про Україну в тих справах, якими вони цікавляться". В подрібному головні завдання Ц. У. Ш. — це: 1) поміч українському шкільництву в Канаді, 2) поміч канадійському студентству українського походження в здобуванні відомостей про українську культуру, 3) постачання підручників та іншого виховного матеріялу.

Ц. У. Ш. розпочала вже свою працю і проводить, як видно з вісток у "Бюлетені", такі роботи: виготовила плян праці, помагає організувати шкільництво і в тій цілі її представник об'їздить укр. громади в Канаді, готує збірник з доповідями на педагог. теми, організує молодь, готує шкільні підручники та їх розповсюднює, підготовляє літні курси українознавства та такі ж заочні курси в порозумінні з УТГІ в Реґенсбурзі тощо.

Повстання Ц. У. Ш. щиро вітаємо та бажаємо їй якнайкращих успіхів. З свого боку радо співпрацюватимемо та обмінюватися своїми думками.

З життя наших гімназій

Щоб дати образ виховної праці у наших гімназіях, подаємо уривки з кількох звітів їх дирекцій за шк. р. 1947/48, надісланих до Ц. П. У. Е.

Байройт: „У звітовому році було багато імпрез: 1) 13. 9. 47 відвідав заведення: Преосв. Владика УАПЦ Володимир, 2) 26. 9. був „Вечір у шану Івана Франка", на якому учні відіграли інсценізованого „Лиса Микиту" (5—6 пісня) з муз. ілюстрацією Недільського Івана, 3) 28. 9. вся молодь брала участь у спортовому змаганні під проводом ІМКи та здобула багато осягів, 4) 8. 10. прощання абсольвентів МУКу з участю п. інсп. Самойловича Михайла, 5) 15. 10. школа святкувала свято патрона заведення релігійним поранком з доповіддю о. декана Кудрика Теодосія, 6) 30. 10. заупокійна Богослужба за Митрополита Андрея, 7) 1. 11. академія, 8) 22. 1. день соборности, в якому учні взяли активну участь, 9) 29. 1. святковано доповідями день під Крутами, 10) 23. 2. відсвятковано доповіддю д-ра Луцева

день народин Вашинґтона, 11) 28. 2. шкільна забава молоді з виховним характером, 12) 19. 3. панахида з приводу померлих з голоду братів, 13) 20. 3. величне свято в шану Т. Шевченка, 14) 12. 4. — 15. 4. духовні науки, 15) 24. 4. панахида за гетьмана Павла і гутірка, 16) 11. 5. почався курс танків (12 лекцій, 65 учасн.) для підвищення естетики, 17) 21. 5. — 4. 6. відбувся ряд матуральних засідань, 18) 23. 5. свято в шану Симона Петлюри, 19) 30. 5. поранок у шану Івана Франка, 20) 29. 6. відкрито визначну виставку робіт, рисунків та зошитів, 21) 30. 6. закінчення шкільного року".

Берхтесґаден: „В основу всієї виховної праці Учительського Збору лягли два головні принципи: принцип християнсько-релігійної етики й моралі та ідея української національної і державної соборности. Крім цього постійно присвячувано увагу ділянкам фізичного, естетичного й товариського виховання. З вдоволенням доводиться підкреслити, що за ввесь час існування гімназії не було серед молоді ніяких терть чи непорозумінь релігійного, чи суспільно-громадського характеру.

Зводячи підсумки праці Учительського Збору, доводиться об'єктивно ствердити, що він сумлінно й гідно виконав свій обов'язок, працюючи в твердих умовинах еміґрантського життя для української молоді, навчаючи її та виховуючи".

Ділінґен (вийняток з долученого до звіту протоколу пленарної конференції з 3. 7. 1948.): „Позашкільна освіта гімн. молоді наладнана гарно. Існують при школі два самоосвітні кружки: історичний та українознавчий. Опікуном першого є проф. Москаленко, другого — проф. Павлусевич. В рамках діяльности історичного гуртка виголошено впродовж цього шкільного року такі доповіді: 1. Істор. пам'ятки міста Ділінґену. 2. Могили визначних українських діячів. 3. Листопадовий зрив в Галичині 1918. 4. Базар. 5. Гетьман Іван Мазепа в світлі чужих джерел. 6. Крути. 7. Семен Петлюра і Є. Коновалець.

Члени українознавчого гуртка виголосили ось такі доповіді: 1. Гумор в укр. літературі. 2. Шевченко в житті. 3. Іван Вишенський в укр. літературі та в поемі Ів. Франка. 4. Визначні жінки в укр. літературі. 5. Іван Нечуй Лівицький в житті. 6. Гидропоніка в сільському господарстві. 7. Шевченко і його творчість. 8. Григорій Сковорода, філософ України. 9. Життя та творчість Гр. Кв. Основ'яненка. 10. Гетьман Павло Скоропадський. 11. Життя і творчість Ів. Франка.

Незалежно від цього гімназ. молодь бере участь зорганізовано в таборових імпрезах, даючи самостійні точки: хорові, деклямації та інсценізації. До найбільш вдалих точок треба зарахувати збірну деклямацію „В храмі св. Юра" (В. Лепкого), виголошену учнями на академії в честь Митрополита Шептицького дня 13. 12. 1947, та інсценізацію поеми Т. Шевченка „Великий Льох" на шевченківському святі 22. 3. 48. В день пам'яті героїв з-під Крут улаштувала гімназійна молодь виключно своїми силами одну з найкращих на терені табору академію для всіх таборян.

При гімназії існує мішаний хор. Значний відсоток молоді користає з надобов'язкових годин „Історії мистецтва", що їх веде проф. Дам'ян Горняткевич. Богато учнів ходить теж на практичні курси, улаштовувані для перевишколу таборян, напр., курс телеграфістів, автомеханіків, різьби в дереві. Між учнями музичної школи в Ділінґені (кляси: солістів, скрипки, фортепіяну) більшість становлять учні гімназії (18). Учні зміцнюють також своїми голосами таборовий хор. Багато гімн. молоді належить до гімн. пластових куренів юнаків (35 чл.) та юначок (27 чл.). Пластуни беруть зорганізовано участь в усіх національних святах, улаштовуваних на терені табору, та дають окремі імпрези. Найбільше вдалою імпрезою було „Свято весни", улаштоване над Дунаєм в днях 22. і 23. травня 48. Зі звіту виходить, що найбільше посилення праці молоді в позаосвітньому секторі було в зимових місяцях. На увагу заслуговує імпреза з 29. червня 1948., що її підготовила молодь з приводу закінчення шкільного року..."

Реґенсбурґ: „Допомагали школі в виховній ділянці різні шкільні учнівські організації, а з них проявили в минулому шк. році жваву активність: Міжклясова Учнівська Громада (МУГ) на чолі поодиноких клясових громад, Літературно-історичний Гурток, Марійська Дружина, Хор, Спортовий Гурток, Шкільна Бібліотека та Драматичний Гурток.

Працю згаданих учнівських організацій реґулювали статути, опрацьовані учнями та затверджені Педагогічною Радою.

В загальній праці школи над вихованням шкільної молоді на майбутніх активних членів української суспільности, підготованих до збірного життя, визначну ролю відіграли клясові громади. Вони підготовляли і плекали серед шкільної молоді зрозуміння вартости організованого людського життя. Шляхом рефератів і гутірок обзнайомлювали учнів з різними формами організованого життя, з обов'язками й правами їх членів та різними формами виборчого права.

Учні(-иці), виконуючи обов'язки членів керівних органів клясових громад, виробляли в собі хист, потрібний до ведення громадських організацій, („Далі подано характеристику інших згаданих учнівських організацій").

ШКІЛЬНІ ПОСІБНИКИ І ПЕДАГОГІЧНА ЛІТЕРАТУРА

О. Ів. Яцків: **Наука віри і правди життя.** Вид. М. Денисюк. Інсбрук 1946, 8⁰ 116, циклост.

Є. Ю. Пеленський: **Перша українська читанка** (Буквар) для І. кл. нар. школи. Вид. „Бистриця". Мінден 1947, 16⁰ 64.

І. Федів і В. Золотопольський: **Син України.** Істор. повість у 3 ч. з ілюстр. і мапою. 2. змін. вид. Укр. Кн. Вид. Час. Авґ.-Нюрнб., 8⁰ 180.

Д-р В. Лев — І. Вербяний: **Українсько-англійський словник,** І. ч.: буква А—О, 2. ч.: П—Я. Вид. Час. Нюрнберґ-Байройт 1948, 8⁰ 208+256.

Я. Рудницький: **Нарис граматики старо-церковно-слов'янської мови.** Мюнхен 1947, ст. 149 (циклост.) Ціна 5 НМ. Набувати можна в Укр. Вільному Університеті, Мюнхен, Версайлерштр. 4.

А. П. Кисельов: **Геометрія,** ч. II.: Стереометрія. Підр. для гімн. за ред. і доповн. проф. Н. О. Глаголєва. Вид. „Рідна Школа", Ганновер 1948, 8⁰ 96.

Проф. І. І. Соколов: **Курс фізики,** ч. II.: Коливання і хвилі. Теплота. Підр. для гімн. Вид. Р. Ш. Ганновер 1943, 8⁰ 156, фотодрук.

„Die Berufsschule" (für Wirtschaftspädagogik). Monatsschrift. Wiesbaden, Nr. 1 1948 Verlag R. Herrose.

Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, herausgegeben von G. Storz, T. 1. in 3 Heften für 5., 6. u. 7. Schuljahr. Verlag E. Klett, Stuttgart.

Plöttner Reinhold: **Naturlehre für die Volksschule** 3. Auflage Fr. Ehrenwirth Verlag-München. 2.50 DM.

Hofmiller J.: **Laiengedanken zum Religionsunterricht.** Alsterverlag 1947. Kl. 8⁰ 32 стр.

Dr. Koller Eugen: **Der neue Weg im ersten Rechenunterricht** (I. u. II. Schuljahr). Fr. Ehrenwirth Verlag, München 8⁰ 264, — 10 DM.

Brückl Hans: **Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr.** Leibniz-Verlag, bisher R. Oldenburg Verlag München 1948.

Vogelhuber Oskar: **Erziehungslehre.** „Grundlagen u. Vorgänge der Erziehung" Fr. Ehrenwirth Verlag, München. 282 стр. —.9.50 DM.

„УКРАЇНСЬКА ШКОЛА" — педагогічний інформатор, додаток до „Молоде Життя", серія В, ч. 3. 1948. Редаґує Колеґія. Адреса: „Ukrainsjka Schkola", Prof. W. Czeredarczuk, Augsburg, Somme-Kaserne Bl. IV. 65. — Authorization No. UNDP 223 from 11. March 1948. Civil Affairs Division EUCOM. Editor Dr. A. G. Figol. Printed by Augsburg, Frauentorstraße 49, Druckerei A. Bilous.

УКРАЇНСЬКИЙ
2943
МУЗЕЙ-АРХІВ

УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНФОРМАТОР

Ч. 5-6 (8-9) Авґсбурґ, вересень 1948 Рік II

Додаток до „МОЛОДЕ ЖИТТЯ“, серія В, ч. 4. вересень 1948

РЕЗОЛЮЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО З'ЇЗДУ

в Мюнхені-Фраймані в днях 26. і 27. серпня 1948. р.*)

Міжзональний Український Педагогічний З'їзд, беручи до уваги загрозливу неспівмірність людської етики і могутньої сучасної техніки, а зокрема намагаючись переборювати шкідливі наслідки війни й умовин таборового життя, доручає всьому вчительству:

1. поставити виховання молоді на перший плян та вважати його за своє найважливіше завдання і вжити всіх доступних педагогічних засобів в царині всіх предметів навчання для якнайбільшого піднесення етично-морального рівня молоді;

2. виховання молоді сперти повністю на християнському світогляді і активній християнській етиці, будуючи на них водночас українське національне виховання в дусі здорової традиції української нації, що збережуть українську людину перед винародовленням на еміґрації;

3. розвивати у молоді не тільки інтеліґенцію і фізичну справність, але й шляхетні почуття, які спонукуватимуть молодь до спонтанної християнської прихильної постави до ближніх, допомоги для них та суспільно-громадянської співпраці в дусі національної понадпартійної єдности;

*) Тут містимо тільки загальні резолюції, ухвалені пленумом З'їзду; резолюції, ухвалені комісіями щодо окремих типів шкіл і предметів навчання, з'ясуємо в черговому числі — Ред.

4. для досягнення згаданих виховних цілей:

а) давати власний добрий приклад,

б) стисло співпрацювати в напрямі вищевказаних завдань з Церквою і батьками,

в) творити відповідні учнівські організації, зокрема гуртки для поглиблення християнської практики, та керувати й пожвавлювати їх працю,

г) видати відповідні потрібні підручники та літературу для молоді;

5. піддержати морально і матеріяльно педагогічний журнал „Українська Школа“ та довести до того, щоб кожний учитель без вийнятку купував його і таким чином уможливити видання чергових чисел, а водночас спонукати вчителів присилати до редакції відповідні статті на педагогічні теми та дописи про місцеве шкільне й культурно-освітнє життя;

6. пожвавити працю по місцевих учительських громадах шляхом частих доповідей на актуальні місцеві педагогічні теми і так спонукати вчителів до виміни поглядів і думок та розворушити у них педагогічні заінтересування;

7. сповняти сумлінно обов'язки членів української учительської громади і вплачувати точно членські вкладки;

8. створити український еміґраційний шкільний центр, який даватиме вказівки і постачати потрібні книжки та матеріяли всім школам і одиничним дітям у шкільному віці в краях поза Німеччиною.

9. М. У. П. З'їзд доручає головам місцевих українських учительських громад і культурно-освітнім референтам зорганізувати місцеві кружки „Рідної Школи“, а дирекціям шкіл перебрати ініціятиву в тому напрямі.

10. М. У. П. З'їзд прохає ЦПУЕ акцептувати постанову З'їзду щодо ухваленої ним винагороди для вчителів, саме 2 до 3 нм. за одну шк. годину і 230 до 300 нм. директорам місячно за їх працю, як також встановити оплату учнів за навчання в межах 0 до 20 нм. місячно.

11. Виєднати у І. R. О. документацію для вчителів і видати таку ж від Відділу Культури і Освіти ЦПУЕ.

12. М. У. П. З'їзд доручає Центр. Укр. Учит. Громаді та прохає Відділ К. і О. ЦПУЕ добитися у компетентних чинників, щоб вони, переселяючи українську еміґрацію, брали до уваги процентово вчителів, які забезпечать переселеним групам українську освіту і зберігатимуть їх від денаціоналізації на чужині.

ПЛАСТ І НАЙНОВІШІ ПЕДАГОГІЧНІ НАПРЯМКИ

Наше вчительство, поза окремими одиницями, все ще присвячує дуже мало уваги Пластові, а проте пластове виховання — це оригінальна й успішна педагогічна система, що не тільки повністю відповідає всім вимогам найновіших педагогічних напрямків, але й під багатьма поглядами перевищає інші сучасні виховні системи. Маючи це на увазі, хочу тут пригадати кількома рисами педагогічні течії останіх десятиріч і вказати на їх однозгідність з напрямними пластового виховання, дарма що Пласт повстав зовсім незалежно від них, а його засновник взяв за підставу іншу вихідну точку зору.

Напрям у педагогіці XX. сторіччя надали передовсім американка Олена Паркгуст, соціяльний американський педагог Девей, бельгієць Декролі та італійка Монтесорі.

О. Паркгуст ділила учнів на групи, визначувала їм тему завдання, що для його опрацювання треба було кілька днів, або кілька тижнів чи й цілий місяць (Дальтон-плян), давала вказівки, як завдання виконати, де можна знайти потрібні відомості (літературу) тощо, а опісля обговорювала з учнями висліди їх праці та помилки. Теми були такі, що учні мусіли здобувати відомості з кількох ділянок одночасно. Учні самі розподіляли між собою роботу та співпрацювали над спільним завданням. Таким чином виховувала вона в учнів самостійність, соціяльне співдіяння, порадність і т. ін.

Девей устійнював дуже життєвий плян навчання, що виховував водночас соціяльно — в розумінню потреб ближніх, співпраці з ними і готовості співдіяти з своїм оточенням. За його пляном дитина, підростаючи, має пройти такі самі ступені розвитку культури, які проходило людство (ловецтво, скотарство, хліборобство, розвиток ремесла, торгівлі і промислу). Молодь набувала ступнево не тільки теоретичних відомостей з тих царин, але й практично мала виконувати бодай коротко всі ті зайняття, набуваючи таким чином не тільки потрібних їй у житті практичних вмілостей, але й загострюючи при тому всі свої змисли, притуплені міською культурою і виховуючись при тому у спільних працях соціяльно.

Декролі скасував поділ навчання за предметами, а ввів у шк. програми т.зв. концентраційні кола, тобто ставив у програмі навчання одну з людських потреб, напр., здобування й готування харчу і довкола тієї проблеми концентрував усе теоретичне навчання і практичні вмілості. В 1. році навчання діти мають працювати, моделювати, витинати й спостерігати.

Подібно й Монтесорі в Італії бажала розвинути у дошкільних дітей самостійність і змисл спостерігання, залишаючи їм волю у виборі забавок і забав та самостійне орудування ними.

Пластова система має ті самі основні тенденції, хоч прямує до них іншими, позашкільними способами. Як у системі О. Паркгуст, поділені всі пластуни на гуртки від 7-10 юнаків, що самі добираються і вибирають собі провідника та інших діловодів. Кілька гуртків творить курінь, що теж вибирає собі курінну команду. Гурткова система ігор і праці та виборність проводу виховує суспільно-громадянський і демократичний змисл у молоді, вчить її не тільки слухати собою вибраних провідників, але й проводити та керувати співтоваришами, через що виробляється почуття відповідальности за накази і вчинки й інші прикмети доброго провідника.

Суспільно-громадянському вихованню Пласт присвячує особливу увагу — чи не більшу, як Девей у своїй системі. Більшість точок пластового закону (напр., пластун є словний сумлінний, точний, справедливий, чемний, братерськпй, приятельський, зрівноважений, корисний, здисциплінований, пильний) має на меті виховати альтруїзм—прихильну настанову до своїх ближніх, любов до них та зрозуміння для їх потреб, які наказують пластунові все помагати ближнім, бути до них лицарським, брати їх в оборону, особливо слабших, та „робити щодня добре діло“.

Не менше, як система Девея, дбає Пласт про вивчення практичних умілостей і життєвої порадности, як варення, ратівництво, таборництво і мандрівництво, плавання і т. ін. Крім того має пластун до вибору різні проби вмілости з усіх ділянок ремесла і промислу, а також спорту.

Згідно з усіма новими педагогічними напрямками дбає Пласт про розвиток бистроти спостерігання всіма змислами, самостійности в мисленню і в рішеннях та взагалі інтеліґенції і волі. Усе пластування на лоні природи, прогулянки, теренові ігри, слідження, підходження, гра в індіян — все це спрямоване на загострення спостерігання, орієнтації, порадности та інтеліґенції.

Більше, як інші новітні системи, дбає Пласт про скресталізування характеру, етичні засади, честь, здисциплінування і національну свідомість молоді. — „Присягаюся своєю честю, що робитиму все, що в моїй силі, щоб: бути вірним Богові й Україні, помагати другим, коритися Пластовому Законові і слухатися Пл. Влади“ — ось присяга, що її складає кожний пластун після першої проби.

Тим, чим Пласт перевищає інші виховні системи, є методи, той спосіб, яким Пласт прямує до своєї цілі, які дуже добре достосовані до психології юнака, які любить пластун, які його манять, бо вони овіяні чаром молодечої романтики і фантазії, починаючи від одягу і палиці, а кінчаючи на ватрі, розпаленій темного вечора на лоні чарівної природи, у лісі, далеко від міського гамору й шуму.

Великий оптимізм і погода духа („пластун є все доброї гадки" — навіть у найтруднішій ситуації), а водночас гумор, дотепність, і веселість, що пронизують усе пластування, це ті складники, які роблять Пласт приємним і виховують життєрадісну і щасливу людину. Той оптимізм і гумор, як також спільно пережиті приємні пригоди в час прогулянок, мандрівок і таборництва — це елементи, що як юнакові, так старому пластунові і сеніорові аж до пізньої старости кажуть тужити за Пластом і почуватися його членом, кажуть йому на заклик пластової трубки у погідне літо готувати наплечник, одягати короткі пл. штанці і мандрувати на спільну зустріч, щоб з юними і старими друзями засісти спільно в тиху зоряну ніч до великої ватри на лісовій поляні і ще раз пережити приємні почування безжурної казково-романтичної молодости серед милих спогадів з юних днів.

Не задумую тут вичерпно з'ясовувати пластове виховання; на це не дозволяють вузькі рамки цієї статті. Цікавих відсилаю до дуже цінної книжки Юрія Старосольського: „Велика гра", вид. „Молоде Життя", Мюнхен 1948,8⁰ 66 стр. — книжки, що її кождий педагог повинен мати і дуже уважно прочитати, бо вона не тільки глибоко, проникливо, а при тому легко з'ясовує пластові ідеї і методи, але водночас порушує цілу низку різних виховних і світоглядових проблем, з якими зустрічається кожний учитель у своїй практиці. Український педагогічний світ може справді радіти появою книжки, яку Міжнародне Скавтове Бюро хоче перекласти англійською мовою, щоб зазнайомити з її змістом пластунів інших народів*).

Пластова виховна система, що повністю відповідає всім сучасним педагогічним вимогам і так захоплює молодь при її вмілому стосуванню, справді варт того, щоб нею поцікавилося наше вчительство більше, як досі, пізнало її ближче й активніше включилося у співпрацю над пластовим вихованням молоді.

П. І.

---

*) Книжку можна дістати в Кооперативі „Пласт", Augsburg, Sommekaserne, Bl. I. Ціна 3 нм.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Повчати морально, моралізувати, чи ні? — ось питання, що спричинило чимало спору та розбіжности думок. Давня виховна практика повчала молодь багато й сухо, може справді забагато, що викликало реакцію в педагогічнім світі, яка перекинулась у протилежність. Сьогоднішня педагогіка здебільша сильно підкреслює, що засоби морального виховання — це не накази і слова, але виключно чини. Моральної постави молоді — запевняють часто сучасні педагоги — досягаємо не поясненнями, що це моральність, і не моралізаторськими міркуваннями при кожній нагоді, а тільки правильною організацією праці і життя молоді. Моральне виховання — це не окрема форма виховання, а тільки природний вислід, внутрішня форма кожного виховання взагалі, це формальний момент у кожнім правдивім вихованні. Учень, що сумлінно, самостійно і щиро зацікавлений розв'язує математичне завдання, — кажуть вони — виховується під моральним поглядом куди більше, ніж учень, що бере пасивну участь у викладах моральности, слухає моралізаторських міркувань учителя і навчився добре повторяти слова про етику і мораль. Ніякі, навіть найцікавіші виклади про суспільні науки й етику не дадуть того, що може дати учням у ділянці суспільного виховання правильна організація збірної праці, шкільна самоуправа, призвичаєння до чесної гри і до зорганізованого співдіяння у них. Навчання, на думку багатьох сучасних педагогів, діє виховно не тоді, коли його використовуємо при кожній нагоді до моралізаторських міркувань чи повчань, як це думали і робили наслідники Гербарта, але тоді, коли залишається стисло об'єктивне, торкається виключно даного предмету і не має навіть найпохвальнішої тенденції, цебто зручно вкритої моралізаторської цілі. Бо, якщо — міркують вони — кожне пізнання присвоюється в діянні і діянням, то тимбільш стосується це до моральности, що є не так знанням, як практикою, є чистим діянням. Тому проблема морального виховання — це проблема організації окремих ступенів активности людини. Коротко кажучи, правильна речева — без якоїнебудь побічної тенденції — організація праці учнів і їх вільного часу з допомогою спільних забав, збірних діянь, прогулянок, свят і інших збірних імпрез куди більш сприяє моральному вихованню, як спеціяльне виховне впливання — моральне повчання.

Таке становище щодо тієї проблеми сформулував передусім П. Наторп у своїй „Суспільній педагогіці", далі боронили такого

погляду відомий американець Дюї та італієць Ґ. Джентіле й багато інших. Зокрема виклав його С. Гессен у своїх „Підставах педагогіки“ (поль. переклад Варшава, 1931), як теж у своїй доповіді на VI. Міжнар. Педагог. Конгресі в Кракові 1934, за яким я і з'ясовую цей напрямок.

Наведені погляди безперечно дуже великою мірою правдиві, але в дечому посуваються задалеко. Безсумніву правда, що практичне приспособлювання молоді до моральної поведінки дуже важне, може важніше ніж теоретичне, і на практичне діяння слід покласти передовсім вагу, але це не значить, що всяку теорію треба взагалі викинути з виховної практики. Чому моральне виховання має бути вийнятком і позбуватись усякої теорії?

Вміння морально поступати досягаємо так само, як і всяких інших вмінь. Всі вони вимагають практики і теорії, дарма що в деяких треба покласти куди більшу вагу на першу.

Коли молодий інженер скінчив теоретичні студії, то практично свого фаху ще не знає і мусить пройти вимагану практику. Студент, який одержав диплом, інколи не вміє пустити в рух машини з своєї ділянки, через що звичайні машиністи, без теоретичної підготови, з нього насміхаються, безперечно своїм вмінням спершу його сильно перевищають і цю вищість над ним намагаються показати. Це правда. Одначе по дуже короткому часі практиканти опановують і практично своє теоретичне знання та залишають за собою практиків-машиністів. Коли машина зіпсується, направляє її таки інженер, так само йому, а не машиністові доручають управу цілої фабрики. При тім пам'ятаймо, що й машиніст має деяку основну теоритичну підготову.

Те саме стосується і до морального виховання. Порівняння хіба настільки не зовсім добре і непаралельне, що машиніст, виконуючи свої чинності, не відчуває ніякого психічного опору в душі, тоді коли людина, поступаючи морально, напр., жертвуючи щонебудь, резиґнуючи з особистих користей, вигоди чи приємнощів для добра загалу, мусить ще перебороти в собі власний еґоїзм, лінивство, скупість, себелюбство чи пристрасті і гони, що інколи бувають дуже сильні. Ця різниця, ця потреба перемогти еґоцентричний опір безперечно вимагає куди більше практичної вправи волі і довготривалої чинної співпраці вихованця, як при орудуванні машиною, одначе вона зовсім не виключає потреби і теоретичних відомостей, особливо в складніших життєвих ситуаціях, де доводиться інтелектом зважити різні моменти й відважитися на якийсь чин, в нових ситуаціях, де звичка не вистачає. Взагалі кожна чинність буває справніша та більше

достосована, коли сповняємо її не тільки механічно, але з повним зрозумінням її доцільности, ваги і значення.

Цілковита неґативна постава до морального повчання була реакцією на давніший напрямок, де всю вагу клали передусім на моралізування, ще й часто невміло стосоване, без ніякого знання молодечої психіки й без відповідного такту, занедбуючи зовсім таке важне вироблення потрібних моральних звичок шляхом відповідної організації праці. Така однобічність давала менше корисні відсліди, як це показувала шкільна практика, зокрема спеціяльні експерименти в тому напрямі. Можливо, до тієї нехоті причинився також вільнодумний напрямок, що не любив моральних пригадок, як також атеїстична течія, що зверталася проти релігії, яка передусім побіч своїх практик користується і моральним повчанням.

Та все ж навіть противники повчань мовчки признають деяку їх потребу. Коли, напр., Гессен пише, що „моральність — є не так знанням. як практикою", то в словах „не так" признає її частинну приналежність і до знання. — Мораль зв'язана з відповідними почуваннями, а їх основою, як відомо, є все вартостевий суд, що належить до інтелекту. — Також психологія віку дозрівання стверджує, що молодь вже від 14. р. життя бажає повчань і в моральному напрямі, особливо ж від 16. р. життя, коли формується її світогляд, одначе й перед тим діти виявляють своїми запитаннями деяке зацікавлення моральними засадами. — Американці ж, що мають великий нахил до практичности і не люблять зайвих теоретизувань, проте рекомендують у своїх школах і моральне повчання — очевидно побіч багатьох інших засобів практичного характеру. (Див. І. Альмак: Громадянське виховання, поль. переклад, стор. 125 і наст.).

Зрештою, найкращий знавець людської душі, що знав її наскрізь, Боговчитель Христос — як же ж прегарно повчав своїми мистецькими притчами, що їх досі ніхто не перевищив, повчав і виховав найбільших подвижників моралі й духа — любови, саможертви, мучеництва й аскези.

(Докінчення буде).

Д-р П. Ісаїв

У вихованню роблять завжди і всюди велику помилку: хочуть виховувати тільки через розум, єдино і виключно через розум, так немов би то дитина не мала нічого іншого, тільки розум, і таким чином виховують лише його, а все інше, тобто все, на чому найбільше залежить, іде собі своїм ходом, як хоче. *Лев Толстой.*

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В І. КЛЯСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Навчання української мови в І. клясі початкової школи належить до найтрудніших завдань учительської праці і тому його доручали в більшеклясових школах переважно досвідченому вчителеві.

Ці труднощі в праці спонукали педагогів шукати нових метод навчання, які полегшували б працю вчителя та давали б добрі висліди навчання.

Намагання вчителів досягти кращих навчальних метод, не переривались ніколи, не перериваються вони й тепер. Педагоги намагаються удосконалити методи навчання так, щоб при найменших зусиллях учителя й учня досягти якнайкращих успіхів. Через те повстають нові методичні проєкти, які, випробовані вчителями практично, стають обов'язуючими, доки не появляться нові.

До таких обов'язуючих метод навчання української мови в І. клясі початкової школи належала до першої світової війни, а то й у перших роках після війни аналітично-синтетична метода.

При навчанні цією методою тривав підготовчий період 2-3 тижні. Після того починала дитина вивчати перші букви, з яких творила склади, а опісля слова й речення. Отже, навчання відбувалося виключно синтентичною методою, а аналіза була лише підготовою, в якій діти засвоювали собі слухово знання поділу речень на слова, слів на склади, складів на звуки, тобто розкладали слухово цілість на частини, з яких пізніше зорово творили знову цілості. По році навчання повинні були учні навчитися читати й писати всі букви, творити з них склади, слова та речення. При солідній праці і відповідних обставинах починали учні читати також зміст читанок, виразно силябізуючи окремі склади, і аж після довшої вправи діти читали правильно.

Згодом уведено в шкільництво нову методу, протилежну до аналітично-синтетичної, названу словною*). Навчання цією методою відбувається таким способом, що дитина пізнає слово як цілість і з допомогою слухової аналізи відокремлює та пізнає його складові частини. Отже, пізнання проходить від цілости до частин, а не від частин до цілости, як при нав-

* В останній час бачимо в педагогічному світі тенденцію починати науку читання не тільки від цілого слова, але й від цілого короткого речення (див. наша заввага на кінці статті). Тим то краще називати цю методу не „словною", а ширше: „цілісною". Р е д.

чанні аналітично-синтетичною методою. Випробована вчителями в західно-европейських школах, стала вона обов'язувати в Польщі і в західноукраїнських землях. Появилися відповідні букварі до навчання цією методою, також і українською мовою, якими користуємося і тепер у наших таборових школах*).

Щоб могти якслід оцінити обидві згадані методи, треба насвітлити їх позитивні і неґативні дидактичні моменти.

1. Підготовчий період, 2-3 тижні, при навчанні аналітично-синтетичною методою закороткий, щоб підготувати дитину до читання та дати їй змогу провести перші зайняття в школі в забавовій формі, в якій не виступала б така нагла зміна в способі життя дитини.

2. Навчання букв і складання з них слів, цебто навчання частин і творення з них цілости незгідне з умовим розвоєм дитини, яка в своєму умовому розвиткові пізнає наперед цілість, а щойно пізніше його складові частини. Отже, навчання цією методою не має психологічної основи.

3. Пізнання окремих букв, які не мають ніякого змісту, не може розбудити заінтересування дитини, а без заінтересування натрапляє навчання на поважні труднощі.

Вищенаведені недомагання, що повстають при навчанні аналітично-синтетичною методою, усуває навчання словною методою.

Праця в підготовчому періоді триває 4-6 тижнів, залежно від умового розвою дітей. Час 4-6 тижнів на підготовчі вправи зовсім вистачає. Першого тижня, а навіть і другого не повинна дитина відчути ще тієї зміни зайнять, що повстала через її перехід з дому до школи. Школа має заступити дитині дім і тому повинна всі підготовчі чинності виконувати в забавовій формі, улаштовуючи при цьому часті прогулянки, якими діти дуже цікавляться і таким чином призвичаюються до школи. Діти оповідають також дуже радо, що бачили на прогулянці; тим то вчитель має теми до розмов, передбачених програмами. Побажано також, щоб діти обговорювали часто зміст образків, бо при тому розвивається змисл спостерігання та збагачується дієвий засіб дитини. Тому, що дитяча увага в тому віці не може ще довго зупинятися на одній чинності, треба їх змінювати, як лише слабне дитяче заінтересування.

В першій клясі початкової школи не передбачається ще розклад зайнять з докладним виміром часу на окремі пред-

*) Ці букварі тільки частинно достосовані до нової методи. Редакція.

мети, тому вчитель може довільно змінювати навчання предметів, ідучи за заінтересуванням дітей.

Опрацьовуючи слухову аналізу в підготовчому періоді, слід звернути увагу на докладне пізнання її, бо власне на ній спирається навчання словною методою.

Розпізнавання речень, відокремлених з поговірки, чи подуманих дітьми самостійно, не натрапляє на поважні труднощі. Діти радо з зрозумінням висловлюються про чинності осіб, речей та звірят. Також не натрапляємо на труднощі в навчанні, коли відокремлюємо окремі слова в реченні. Діти пізнають скоро слова як мовні одиниці і правильно їх відокремлюють, як теж без труднощів ділять слова на склади, якщо тільки був правильний методичний підхід до засвоєння знання з цієї ділянки. На поважні труднощі натрапляємо щойно при поділі складів на голосні й приголосні. Злиття голосних з приголосними таке сильне, що дитина мусить проробити багато відповідних вправ, щоб вичути їх відокремлення. Щоб полегшити вичування окремішности приголосних від голосних, треба розпочати цю групу вправ від складів з приголосними, що їх вимову можна продовжити, напр., с, з, ш, х, і т. ін. Учні вимовляють склад з даною приголосною, напр., са, за, ра. Опісля продовжують приголосні аж до відокремлення, напр.:

са	ра	за
с-а	р-а	з-а
сс-аа	рр-аа	зз-аа
ссс-ааа	ррр-ааа	ззз-ааа
сссс-аааа	рррр-аааа	зззз-аааа

При такому продовженні діти вичувають виразно відокремлення і по відповідній кількості вправ аналізують правильно та з зрозумінням склади, а це дуже важне при навчанні словною методою, бо тут учень мусить відокремити кожний звук даного слова і пізнати, котрі звуки він вже може заступити буквами, а котрих ще не знає. Якщо учень не вміє розпізнати слухово всіх звуків даного слова, не можна приступати до вивчення слів, бо творення нових слів з знаних звуків спирається власне на вичуттю всіх звуків даного слова. Головна засада словної методи в тому, що учень вичуває докладно всі звуки даного слова, вміє їх заступити відповідними буквами, вміє прочитати і написати потрібне слово, а опісля творити, читати і писати цілі речення. Одночасно з опрацюванням слухової аналізи вправляється учень писати елементи букв та їх говорити. По такій підготові приступає вчитель до букварної частини. Вивчає насамперед голосні, що мають якийсь зміст, близький і знаний дитині, напр., ааа — спів ма-

ми при колисці дитини, еее — плач дитини і т. ін. Дитина радіє, що вже вміє писати, як плаче дитина, або як співає мама. Опісля вивчає вчитель деякі склади, але не як відокремлені частини, тільки як цілі слова з якимсь змістом, напр., ту, ту, ту — гра на трубку, му, му, му — голос корови і т. п.

При вивченні тих складів-слів наступають перші зорові відокремлення незнаних букв. Відокремлені букви треба докладно вивчити читати і писати.

Вивчивши кілька складів-слів приступає вчитель до вивчення дво-, а згодом більшескладових слів, але близьких своїм змістом і знаних дитині, бо тільки зрозумілі для дитини слова розбуджують заінтересування до науки.

При вивченні основних слів хід лекцій майже однаковий, хоч інколи треба поробити деякі зміни, якщо цього вимагає тема лекції. В ході лекції треба завжди брати до уваги ось такі дидактичні моменти:

1. Гутірка на тему даного слова, або обговорення змісту образка, що зображує дане слово.

2. Вивчення читати й писати дане слово.

3. Відокремлення незнаної букви в данім слові.

4. Вивчення читати й писати незнану букву.

Коли навчимо кілька основних слів, в яких діти пізнають вже кілька букв, тоді творимо з пізнаних букв нові слова, а з слів речення. Творення нових слів має той самий лекційний хід, що навчання основних, з тією різницею, що тут не відокремлюємо незнаних букв, бо всі букви знані з попередніх лекцій. Уклад майже всіх наших букварів сам вказує, який лекційний хід слів застосувати, коли вчимо основне слово, як також коли творимо нові. Велику прислугу при навчанні букварної частини віддає рухома абетка, яку кожна дитина повинна мати і відповідно нею користуватися. Після опрацьовання всієї букварної частини опрацьовуємо читанки для вправи в читанні і говоренні та застосовуємо відповідні письмові вправи. Найдоцільніша форма правописних вправ в І. клясі — це переписування змісту читанок, бо тут учень має правильний графічний образ слова, який з допомогою зорової і рухової пам'яті зарисовується в дитячій уяві; згодом дитина зможе на підставі асоціяції спостережень відтворити слово в такій формі, в якій його сприйняла.

В дальшій праці можна застосувати вправи в писанні з пам'яті, що дають також добрі висліди. Методичне проведення вправ в писанні таке: Учитель пише на таблиці речення з відповідним правописним матеріялом. Учні читають написане речення, обговорюють докладно правопис кожного слова,

а чорез обсервацію слів при обговоренні сприймають графічний образ даного правильно написаного слова та закріпляють його, пишучи, з допомогою рухової і зорової пам'яті. Обговоривши правопис написаних на таблиці слів, закриває вчитель таблицю, а учні пишуть з пам'яті. Коли учні написали, відкриває вчитель таблицю, а учні перевіряють, чи правильно написали, і знов мають змогу спостерігати та з допомогою зорової пам'яті закріплювати правопис даних слів.

Писання з слуху треба застосувати тільки як контрольну вправу, і то лише тоді, коли хочемо перевірити, чи учні засвоїли пророблені правописні вправи. Вкінці слід відмітити, що на західноукраїнських землях обов'язувала словна метода, а наведені вище в оцінці дидактичні моменти вказують ясно, що цією методою слід провадити навчання і в наших таборових школах.

Міттенвальд *І. С.*

Від Редакції: Що до давньої (синтетичної) методи навчання читати все ще існують різниці в поглядах. Правда, між педагогами теоретиками і в учительських семінаріях вже майже немає прихильників давньої, синтетичної методи, одначе між практиками все ще їх зустрічаємо. Напр., недавно в одній окрузі Німеччини в східній зоні зробили анкету в тій справі і більшість учителів заявилася за давньою, букводою методою, бо цілісна не дає великих успіхів. Прихильники цілісної методи відповідають на те, що причина малих успіхів не в самій методі, а в невмілому стосуванню її вчителями, які призвичаїлися до старої методи і роблять ось такі помилки:

1) Вчителі думають, що основна ціль тут — навчити механічно читати і задовольняються читанням цілих слів як зовсім окремих неживих частин мови. Натомість головна ціль у навчанню читання повинна бути: уможливити дитині зрозуміти і відчути, що мова дає змогу висловити живі стани душі і відобразити думку, почування, бажання і хотіння в цілому, які в даній хвилині заіснували. Тим то при читанню повинна дитина відразу віддати всю мелодію, ритм і динаміку висловів, які проявляються в практичному говоренні (як у театрі). Ціль мови — відобразити людський дух і людське серце (а це роблять, подібно як мова, також музика, рисування, будування і танцювання). Тоді тільки мова набирає людської гідности і підноситься до рівня людини. Тільки таке цілісне трактування мови має справді освітню і виховну вартість, бо розвиває душу та всі здібнощі дитини. Через те треба починати цілісне читання від цілих коротеньких речень (напр., з 2 чи 3 слів) і читати їх з відповідною модуляцією та експресією.

Після того треба навчити відрізняти окремі слова у реченню і щойно тоді переходити до відділяння складів та букв.

2) Друга помилка в досі практикованій методі цілісного навчання така, що вчителі заскоро переходять до розчленовування складів і букв і вимушують його від дітей; воно не дозріває у них повільно і самостійно.

3) Потретє, вчителі розчленовують слова, але одночасно не складають букви і склади у слова, отже, не вправляють рівномірно з розчленуванням і синтезування. Після розчленування мусить наступити так само основне синтезування як того самого так і інших слів та речень, які схоплюють цілість і зберігають наставлення на якийсь сенс, на якусь думку. Тут треба робити вправи, складаючи не тільки з букв слова (т, та, тат, тато) і навпаки (хата, хат, ха, х) та добираючи слова з подібними кінцевими складами (хата, вата, рата і т. ін.), але й складаючи короткі речення (бачу край, бачу рай, бачу май, бачу гай, або: кава — це не лава, забавка — це не лавка і т. ін.) Очевидно, для цього треба відповідно складеного букваря. Якраз недостачу букварів, складених без прогалин для цілісної методи, вважають сьогодні теж за одну з причин не надто великих успіхів цілісного читання.

4) Писати вчимо все синтетично — окремих букв, а це противиться цілісній методі, яка дбає не тільки про саму справність у читанню і писанню, але хоче надати всій науці виховне значення. Тому дехто радить і в писанню перейти до цілісної методи: читаємо коротке речення, опісля виділяємо з нього якесь коротке, забарвлене почуваннями слово (напр., ой, гей, ох, геть, бій, біль), пишемо його (ціле) великими буквами на стінній таблиці і кажемо дітям писати його багато разів пальцями в повітрю і на лавці, при заплющених і розплющених очах, а опісля в зошиті. Потім щойно переходимо до писання окремих букв того слова.

Накінець відмітимо ще один закид, який дехто робить цілісній методі, саме, що вона привчає дітей вгадувати, а не читати слова. На це відповідають прихильники цілісної методи, що при буквовій методі діти спершу теж мішають букви. Причина дитячого вгадування в тому, що діти очікують зі змісту якогось чергового слова і його антиципують. Це потверджує, що діти схоплюють сенс речення.

Не всі прихильники цілісної методи ідуть так далеко, як це ми тут з'ясували під 1) і 4); вище зображені погляди висловлює відомий німецький теоретик Людовик Reinhard в своїй статті у „Welt der Schule“ ч. 3. 1948, а дещо з того висунув він ще детять років тому в книжці: „Handbuch für das ganzheitliche Lesen“, Бамберґ, 1937. Цього шк. р. випробовують йо-

го буквар, повністю укладений з точки зору цілісної методи. Трохи відхилюється від подробиць Райнгардових методичних поглядів Hans Brückl у своїй основоположній книжці: „Das Gesamtunterricht im ersten Schuljahr, Leibniz Verlag, Мюнхен 1948.

МАТЕМАТИЧНІ ЗАДАЧІ В ШКОЛІ*)

Ми знаємо, що одним з головніших завдань математики в школі є навчити схоплювати (пізнавати) різні функційні залежності, абстрагувати їх від конкретних форм (від фабули задачі), відповідно виповідати їх математичними знаками і потім робити з них висновки.

Дамо дитині в першій клясі народної школи такі дві задачі:

„Івась мав три яблука, а Петрусь чотири. Скільки яблук вони мали разом?“

„Хлопець кидав м'яч до кошика. Два рази він влучив, а три рази не влучив. Скільки разів він кидав м'яч?“

Коли в обох цих задачах, не зважаючи на те, що фабула їх цілком відмінна, дитина пізнає додавання**), то це вже перший крок до абстрактного думання, до вміння знайти функційну залежність між величинами. Про це головне завдання математики в школі вчитель повинен дбати від перших ступенів навчання.

Перш, ніж пізнавати складніші функційні залежності, діти повині твердо засвоїти собі ті залежності, що висловлюються кожною з чотирьох дій зокрема, Треба, щоб діти твердо знали основні типи задач, що розв'язуються кожною з чотирьох аритметичних дій.

Наведу приклад основних типів задач на всі дії:

Додавання: 1). У хлопця було 3 кольорові олівці і 2 чорні. Скільки олівців він мав? (Аналогічні задачі на кілька доданків). — 2). Дівчинка мала 4 книжки, а її брат на 2 книжки більше. Скільки книжок мав брат?

Віднімання: 1). У дитини було 5 цукорків; з них вона з'їла 3. Скільки цукорків залишилось?. — 2). Перо коштувало 7 пфенігів, а олівець на 2 пфеніги менше. Скільки пфенігів коштував олівець? — 3). Братові 8 років, а сестрі 5 років. На скільки років сестра молодша від брата?

---

*) Під задачами розумію тут текстові задачі; про приклади тут нічого не говориться.

**) Може не називати дії, а сказати, що розв'язання записується так: $3+4=7$, $2+3=5$.

Множення: 1). Один зшиток коштує 5 пфенігів. Скільки пфенігів коштують 3 такі зшитки? — 2). Чоловік проходить за годину 5 км, а авто проїздить в 10 разів більше. Скільки км на годину проїздить авто?

Ділення: 1). Мати роздала 15 яблук порівну трьом дітям. Скільки яблук дістала кожна дитина? (Поділ на рівні частини). — 2). Від села до міста 20 км. Хлопець проходив щогодини 5 км. За скільки годин він пройшов цю дорогу? (Міщення). — 3). У господині було 30 курчат, а гусят втроє менше. Скільки було гусят? — 4). В клясі було 18 хлопців і 6 дівчат. Скільки разів хлопців було більше ніж дівчат?

Перше даються задачі на одну дію, потім на другу, тоді мішані; діти повинні пізнати, на яку дію задача. Діти мусять розв'язувати не тільки готові задачі, а й самі їх укладати на кожну дію. Коли вже засвоєні основні типи задач на кожну дію, то даються задачі на кілька дій. Як пройдено додавання і віднімання, то можна давати задачі на ці дві дії, потім на ці дії і множення, потім на всі дії.

Коли вже робляться задачі на кілька дій, то вчитель може ставити дітям такі завдання: укласти задачу, щоб розв'язувалась додаванням і відніманням або додаванням і множенням і т. ін., або укласти задачі, щоб розв'язувались таким взором: (15+2). 7 чи (14—8) : 2, (13+7) : 5 і т. ін. Пізніше, коли вже дане поняття про зазначення чисел буквами (III. кл. гімназії), то можна ставити вимогу укласти задачу на взір (а+в). с, $\frac{а-в}{с}$, $\frac{а+в+с}{d}$ і т. ін. Коли все те не засвоєне в народній школі (в 4-ьох кл.), то треба подбати про те в I. кл. гімназії, повторюючи дії з цілими числами. А що до I. кл. гімназії ходять діти з різних шкіл, то між ними буде напевно багато таких, що основ цих твердо не знають. І часто при розв'язуванні складніших задач діти не дають собі ради тільки через те, що не знають основних типів задач на кожну дію зокрема.

В I. кл. гімназії або і в 4., а навіть в 3. кл. народної школи необхідно звернути увагу на те, що віднімання — це дія обернена до додавання, а ділення — дія обернена до множення. Це проходиться в кожній школі, але треба пропробити це на задачах.

Має воно виглядати так: діти укладають задачу на пряму дію, а потім творять з неї задачі на обернені дії, напр., задачі на віднімання, що відповідають нашій задачі на додавання 1. типу, будуть такі:

1). У хлопця було 5 олівців; з них 3 були кольорові, а решта чорні. Скільки було чорних олівців? — 2). У хлопця бу-

ло 5 олівців; з них 2 були чорні, а решта кольорові. Скільки було кольорових?

Задачі, обернені до поданої задачі 2. типу на додавання: 1). Брат мав 6 книжок, а сестра на 2 менше. Скільки книжок мала сестра? — 2). Брат мав 6 книжок, — а сестра 4. На скільки книжок брат мав більше ніж сестра — (або на скільки книжок сестра мала менше ніж брат)?

Задачі на ділення, що відповідають 1. типові задач на множення: 1). 3 зшитки коштують — 15 пф. Скільки пф. коштує один зшиток? 2). За 15 пф. куплено зшитки по 5 пф. Скільки зшитків куплено?

Задачі на ділення, що відповідають 2. типові на множення: 1). Авто проїздить 50 км за годину, а чоловік проходить на год. в 10 разів менше. Скільки кільометрів проходить за 1 год. чоловік? 2). Авто проїздить щогодини 50 км, а чоловік проходить щогодини 5 км. Скільки разів більше проїздить на год. авто ніж проходить чоловік? (або скільки разів менше проходить на год. чоловік ніж проїздить авто?)

В своїй практиці я завжди давала такого роду вправи учням 1. кл. гімн. і вони охоче це виконували.

Для пожвавлення праці можна робити так: один учень скаже задачу на пряму дію, а другий відповідні задачі на обернені дії. Може один учень сказати задачу на множення, а потім кажемо, щоб діти з одного ряду лавок уклали відповідну задачу на поділ на рівні частини, а з другого — на міщення. Потім викликать одного учня з рядів, а інші кажуть, чи він те уклав, що йому треба було.

Так само на конкретних задачах можна пройти зміну вислідів дії при зміні її компонентів.

Щодо задач на кілька дій, то у методистів і в авторів задачників є розходження: одні дають такі прості задачі, що там абсолютно нема над чим думати, а досить знати основні типові задачі на кожну дію, інші дають складніші задачі, де треба щось подумати. Деякі з цих інших захоплюються так, що дають уже занадто тяжкі задачі, як напр., деякі задачі у Березанської. Це зайва втрата часу і дитячих сил; бо ті задачі потім можна дати, як проробляємо рівняння. Однак конче треба давати задачі середньої трудности, над якими все ж треба подумати. Дуже добре проробити з учнями деякі типові задачі, і то методою підготовчих задач.

Візьмім, наприклад, типову задачу „назустріч“:

„Два поїзди вийшли одночасно з двох місцевостей, віддалених на 280 км. Один проходив щогодини 40 км, другий 30 км.

За скільки годин вони зустрілися і на якій віддалі від станцій, з яких вийшов кожен з них?

До цієї задачі можуть бути такі підготовчі: 1). З двох сіл вийшли один одному назустріч два чоловіки. Один пройшов до місця зустрічі 15 км, а другий 10 км. Скільки км було від одного села до другого? — 2). Від одного міста до другого було 250 км. З цих двох міст виїхали один одному назустріч два поїзди. Один пройшов до місця зустрічі 110 км. Скільки км пройшов другий? — 3). Два хлопці вийшли одночасно один одному назустріч з двох сіл і зустрілися за 6 годин. Один проходив за год. 5 км, а другий 4 км. Скільки км було від одного села до другого? — 4). Від однієї станції до другої було 8 км. З цих двох станцій виїхали одночасно один одному назустріч два вельосипедисти (ровeристи). Один проїздив щогодини 10 км, другуй — 12 км. Скільки км буде між ними по першій годині їзди? Скільки км буде між ними по двох годинах їзди? — по трьох? — по чотирьох?

Можна ще так унаочнити учням цю задачу. Поставити двох учнів на різних кінцях кляси і сказати одному, щоб зробив 4 кроки, а другому щоб зробив 3 кроки і спитати, на скільки кроків зменшилась між ними віддаль. Потім сказати ще раз ступити по стільки ж кроків і спитати, на скільки кроків тепер зменшилось між ними віддалення і т. д.

Після такої підготови учні легко розв'яжуть вищенаведену задачу. При цьому ще варто зазначити учням, що така задача дуже життьова. Її доводиться розв'язувати керівникам руху поїздів. Вони мусять знати, коли і де буде зустріч поїздів, щоб там зробити роз'їзд, якщо поїзди ідуть по одній лінії, бо інакше буде катастрофа.

Розв'язавши таку типову задачу, можна її ще ускладнити, напр., взяти випадок, що люди чи поїзди неодночасно виходять один одному назустріч, а один виходить на стільки то годин раніше. Коли беремо задачі на вирахування часу, то можна дати задачу назустріч з зазначенням часу виходу поїздів.

Після того, як така задача пророблена, добре дати учням укласти задачу назустріч. Ця праця їх дуже зацікавить. Вони поукладають задачі назустріч і подорожніх, і поїздів, і пароплавів, і авт, і літаків. Можна сказати зробити ілюстрації до їх задач. Це вони охоче зроблять. Аналогічно можна розробити задачі типу »один доганяє одного". Цей тип теж завжди зацікавлює учнів.

З інших типових задач добре проробити такі, де даються сума і різниця двох чисел, сума і відношення, задачі на

мішаниву одного і другого роду, прості задачі на пропорційні величини ще без означення пропорційних величин*).

Пророблення тих задач навчить учнів розбиратися в різних функційних залежностях, заохотить до функційного мислення. Тільки розв'язуючи такі задачі, діти можуть полюбити предмет і призвичаїтись до логічного мислення взагалі. Укладання задач самими учнями приносить велику користь. При тім вони навчаються розуміти, що в задачі мусить бути дане все, що потрібно до її розв'язання і не повинно бути нічого зайвого; також призвичаюються вони точно висловлюватись.

Зміст задач теж треба вибирати відповідно. Треба, щоб задачі по змозі були не штучні, а життьові. Це вимагаємо і від задач, що їх дає вчитель, і від задач, що їх складають учні. Треба по змозі добиватись, щоб учні не видумували якихось чисел, а брали їх з життя. Треба, щоб на лекціях математики учні знайомились з кількісною стороною явищ природи і життя. Добре давати такі задачі, що їх розв'язання може їм трапитись в житті. Напр.: скільки кілограмів хліба треба сім'ї на місяць чи на рік, скільки центнерів збіжжя дає гектар, коли знаємо, скільки кіп на гектарі (що ще треба знати для цього?), як довідатись про скорість поїзду, яким їдемо, як визначити скорість течії в річці і т. ін. Того роду задачі покажуть учням, що математика не є якась непотрібна наука, що в життю на кожнім кроці не можна обійтись без неї. А при цім і наслідки нашої праці будуть ліпші. Тут сказано головно про задачі з цілими числами. Але багато чого з цього відноситься і до задач на дроби. Про задачі, зв'язані зокрема з курсом дробів, скажу іншого разу.

Надія Іщук

МІЖЗОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ З'ЇЗД
в днях 26. і 27. серпня 1948.

Центральна Управа Української Учительської Громади та Відділ Культури і Освіти при ЦПУЕ в Авґсбурґу скликали Міжзональний Педагогічний З'їзд в днях 26. і 27. серпня ц. р., який відбувся в приміщеннях української гімназії в таборі ІРО на передмістю Мюнхену- Фраймані, в колишніх СС-Казармах, тепер — Вариер-Казерне. На З'їзд прибуло 195 делеґатів від місцевих і обласних учительських громад і запрошених фахівців до окремих предметів навчання з таких 33 місцевостей американської зони: Авґсбурґ — 22 учасників, Ашафенбурґ — 5, Байройт — 4, Берхтесґаден — 5, Вайсенбурґ — 2, Вісбаден-Кастель — 1, Ґанґер — 1, Ділінґен

*) Тут мова про задачі, які можна давати в народній школі і в 1. кл. гім. Задачі на пропорційні величини, пропорційний поділ і їх мішанину розв'язуються потім в 3. кл. гім. Але там інший підхід до них.

— 4, Дінкельсбіль — 1, Ельванґен — 2, Ерлянґен — 2, Етлінґен — 1, Інґольштад — 2, Конґрес к. Нюрнберґу — 1, Корбах — 2, Корнберґ — 3, Ляйм — 4, Ляндсгут — 3, Міттенвальд — 12, Мюнхен — 9, Ноймаркт — 2, Пасінґ — 1, Пассав — 1, Пфаркірхен — 2, Пфорцгайм — 2, Пюртен — 3, Реґенсбурґ — 14, Ротенбурґ — 1, Ульм-Новий — 7, Фрайман — 55, Франкфурт — 1, Шляйсгайм 11, Штутґарт — 1; крім того з англійської зони з Райтерс — 4 і 13 гостей; разом було при відкриттю 204 особи.

В год. 8. вранці 25. VIII. відслужено Богослужби за померлих членів У. У. Громади в церквах обох віровизнань.

Відкриття З'їзду

З'їзд відкрив керманич Відділу Культури і Освіти при ЦПУЕ проф. д-р Леонід Білецький промовою з таким змістом: ... Відкриваючи цей З'їзд вітаю всіх присутніх як велику корпорацію виховників — цих найкращих працівників на еміґрації... Перед З'їздом стоять великі завдання, які З'їзд має вирішити на користь української школи на еміґрації, на добро українських дітей та на славу українській нації. Цей З'їзд є першим в історії української вчительської еміґрації взагалі, а може й останній.

Учительство, школа й уся еміґрація стоять перед фактом резеленння по всій земній кулі. Цей факт і доля майбутньої української школи накладає на вчительство великий обов'язок бути носіями національної освіти і школи, де б українське вчительство не опинилось, виконувати свою педагогічну повинність і при найтяжчих умовинах, бо скинути з себе цей тягар учительство не має права, закласти підвалини для своєї праці і на майбутнє та тісніше об'єднатись навколо Центр. Учит. Громади і Відділу Культури і Освіти, щоб свою майбутню працю провадити об'єднано в найтіснішім контакті.

Одначе З'їзд має й інше поважне завдання, а саме вирішити деякі педагогічні питання. Українські вчителі за три роки проробили велику роботу у виховній і навчальній ділянці, може найбільшу з усіх культурних ділянок нашої еміґрації: Ми зорганізували мережу українських шкіл для нашої молоді, в яких вона навчається в українському дусі. Нам треба поглянути на пройдений шлях і не тільки сконстатувати все позитивне, але й виправити всі недотягнення та перевірити програми навчання й виховання. В цьому шкільному році має вчительство звернути якнайпильнішу увагу на виховання дітей не тільки під час шк. науки, а й поза школою і в порозумінні з батьками стежити за поведінкою дітей. В 4. шк. році на першому місці має стояти гасло виховання в школі і поза школою. Кожний учитель у школі не тільки стежить за поведінкою дітей, але й виховує: кожний предмет має подавати дітям не тільки знання, але й формувати їх мислення, їх серце й душу в цілому. Чи то буде природа, чи математика, чи рідна мова, чи історія, чи латина і т. ін. — кожний предмет мусить зайняти поважне місце у виховній праці вчителя. І в цій ділянці виховання найповажніше місце має зайняти виховання релігійне і моральне. Будуть прослухані відповідні доповіді, що піднесуть загальні принципи виховання. Але кожний учитель повинен ці загальні принципи засвоїти й уміти їх прикласти до своєї педагогічної практики.

Внутрішня дисципліна в школі мусить стояти на першому місці. Кожна школа — це окремий світ з своєю конституцією, законами, правилами. Ніяка стороння організація не сміє вриватись у це шкільне життя й виломлювати дітей з-під влади школи, її законів і дисципліни. Чи то буде Пласт, чи спорт у школі — ці організації мають підпорядковуватися шкільному наглядові. СУМ, як стисло монопартійна організація, не має місця в школі. Школа є аполітична і надпартійна організація. Управителі

й директори шкіл подбають, щоб вдержати школу в загальнонаціональних виховних рамках.

Обов'язок учителів-педагогів бути прикладом у громадянській праці, зокрема здійснювати ідею всенаціональної консолідації, що вже виявилася у створенні Української Національної Ради. Аполітична і понадпартійна школа мусить бути нашим педагогічним ідеалом. Цей ідеал, як також ідеал Незалежної і Соборної Української Держави вчителі повинні прищіплювати в серця молоді, де б вони не були. Правда, потрібна й політика, але ідея консолідації ще потрібніша.

Від З'їзду сподіваюся дуже багато і бажаю З'їздові діловости й успішности в праці.

На голову Президії З'їзду покликаю заслуженого і досвідченого педагога, господаря З'їзду, директора місцевої української гімназії Омеляна Цісика, на заступників — дир. Мирона Дольницького та інсп. Крилова, на секретарів — проф. Миколу Пасіку, І. Монастирського й Адама Антоновича; до почесної Президії — заслуженого педагога і голову НТШ, проф. д-ра І. Раковського, о. проф. Голинського, протоєрея о. Ф. Білецького, проф. д-ра Ол. Кульчицького як представника УВУнів., ректора УТГІ Доманицького, ректора Правосл. Духовної Академії проф. П. Ковалева, проф. К. Кульчицьку, дир. нар. шк. Тильчака, проф. педаг. в УВУ Ващенка (але він не був присутній) і колишнього реф. Відділу К. і О. при ЦПУЕ проф. Паливоду.

Дир. Цісик дякує за почесний обов'язок. На його заклик присутні вшановують вставанням з місць та однохвилинною мовчанкою пам'ять вчителів, замучених у підвалах НКВД та Ґестапо. Голова З'їзду відчитує програму З'їзду.

Привіти

Далі наступають привіти — письмові або усні від: 1) УТГІ (письм.) 2) місцевого Укр. Кат. Душпастирства — письм. (...В добу змагання двох таборів — матеріялістичного і християнського, ідеалістичного, українське вчительство стане по боці християнства... о. П. Даревич), 3) Укр. Студ. Громади в Мюнхені — письм. (...Учителі можуть гордитися фактом, що вони найкраще виконали своє завдання на еміґрації...), 4) Обл. У.У. Громади в Мюнхені, 5) СУМ-у (письм.), 6) проф. д-ра І. Раковського, 7) Укр. Вільної Академії Наук — усно проф. д-р Л. Білецький, 8) Укр. Вільн. Університету — усно проф. Ол. Кульчицький, 9) Правосл. Богослов. Академії — усно проф. І. Ковалів (...Наше завдання оберігати, щоб зовнішній вплив надмірно не заплямував української національної душі...Друге завдання — виховувати в дусі релігії... Не можна мислити, щоб українська національна субстанція збереглася поза нашою християнською релігією... Християнська релігія і мораль — це дуже великий і важний чинник не лише для нас, але для всього людства... Переживаємо боротьбу двох світоглядів — матеріялістичного і християнського... Ваше завдання піддержувати цей другий світогляд...), 10) УТГІ — ще й усно ректор Доманицький (... Ми у нашій високій технічній школі докінчуємо ту роботу, яку робите Ви... Ми даємо знання в царині матеріяльної культури. Світ пішов задалеко в матеріяльно-цивілізаційному напрямі, а занедбав духа. Ми це знаємо і не перегинаємо палиці в один бік та даємо студентам теж багато знання і з українознавства та взагалі з царини духа. Але для цього в нас мало часу і перевиховати молодь важко. Вона залишається тим, чим Ви її зробили, іде у світ з тим, що Ви їй дали... Найкращі відповіді при іспитах дають нам гімназисти, — найгірші абсольвенти сіль.-господ. і технічних шкіл... Російський розумний професор за царських часів у Москві в розмові зі мною говорив: Москва проспала український рух. Але ви надто своїм рухом не гордіться, бо Ви маєте замало сил, зокрема фахів-

ців. Ви маєте тільки справді ідейне й освічене вчительство, але й воно ще мусить доучуватись... Оповідав мені д-р Ревюк, чому в Канаді і в США денаціоналізувалася наша молодь: англійська школа там багата, повна світла, чиста, квіти, повна естетики, приємна; учителі дуже освічені, ніколи не вражають національних амбіцій дітей. Українська ж школа убога, маленька, в сутеренах чи підвалах, учить дяк кілька кляс разом, де є діти від 8-15 років, що мають зовсім різні зацікавлення. На запитання дітей не дасть потрібних вияснень, як освічений учитель англ. школи, а криком намагається вдержати дисципліну. Це повинні взяти до уваги наші вчителі, коли маємо розпорошитися по різних державах.); 11) від Укр. Екон. Вис. Школи в Мюнхені — усно проф. Л. Шанковський, 12) Апостольської Візитатури — усно о. проф. Голинський (...99% української молоді стає жертвою більшовицького матеріялістичного світогляду, тільки 1% на еміґрації може виховуватися в іншому світогляді. Тому тут виховання мусить стати виразно на християнських основах, а не тільки загально на ідеалістичних. Тепер бачимо виразний зворот всієї зах. демократії до Христа...); 12) Митрополита Української Автокефальної Православної Церкви — письмово; 13) Правосл. Преосвященого Михайла і пароха Фрайману — усно парох о. Білецький (... Знаю, як тяжко, виховуючи, протистояти лихим течіям і злим душам, але знайте, що за Вами Правда, за Вами Бог і благословення Боже до кінця з вами...); 14) латвійського шкільництва — усно російською мовою дир. Ріссер; 15) Об'єднання Працівників Дит. і Юнацької Літератури — усно проф. Р. Завадович (...Наша праця йшла все поруч з Вашою. Ми з великою увагою ставимося до Вашої роботи, щоб погоджувати свою діяльність із школою...); 16) Голова місцевої Таборової Ради проф. Іваницький — усно; 17) колишній референт шкільництва в Відділі К. і О. ЦПУЕ проф. Паливода — усно (...Мені відомі більше, як кому іншому, всі труднощі і перешкоди в шкільництві, інертність громадянства і т. ін., але це все не зупинило зорганізування нашого шкільництва. З'їзд має поробити в ньому деякі корективи і намітити шляхи на майбутнє. Перед від'їздом за море хочу попрощатися з нашим учительством і побажати якнайкращих дальших успіхів... Дай, Боже, нам зустрітися на Вільній Українській Землі!).

Після привітів на пропозицію дир. М. Дольницького рішено доповнити програму З'їзду короткими доповідями про актуальні питання нашого шкільництва: 1) усунення економічної загрози для шкіл, 2) створення шк. центру для зв'язку з розселеними учителями й учнями, 3) видача особистої документації для вчителів.

Доповіді

1) Першу доповідь виголосив д-р Петро Біланюк: „Релігія як основа виховання". Зміст доповіді:

Християнська етика і гуманістичний світогляд та світовідчування в останні десятиріччя занепали. З широко й голосно заповіданих гасел французької революції liberté, egalité, fraternité не залишилось до сьогодні майже нічого. Вільнодумний раціоналізм, що почав працювати без Бога, матеріялізм, марксизм, колективізм, техніцизм, комунізм і машинізм — це пореволюційні діти французької революції, які ніяк не причинилися до розбудови й поглиблення духового життя людини, навпаки, вони його приглушили, а подекуди убили. На місце людини-філантропа висувається на перше місце т. зв. Massenmensch, масолюд, фабрична людина з невиразними рисами індивідуальности.

Одначе криза охопила не тільки душу людини. Вона проявилась також і в екзактних науках. Всі дотеперішні закони, які устійнила наука, передовсім — фізика, виявилися релятивними. Ціла низка дослідів і відкритих явищ доказали, що світ не можна вияснити тільки фізично-хемічними законами і випадком. Для вияснення світу мусить сьогодні наука прийняти

доцільне діяння вищої Творчої Сили, Вищого Розуму. Сучасний світ учених починає розуміти, що людина — це земна істота з метафізичним змістом. Перші вчені роблять різкий зворот до релігії, як до праджерела і принципу всякого знання і буття. [Цю частину доповіді вмістили ми в попередньому числі (6-7, за серпень ц.р.) „Укр. Школи“ і тому тут довше над нею не зупиняємося].

В ділянці психології доходять учені до висновку, що важніші свідомі психічні явища коріняться у підсвідомості—у тому, що звичайно звемо людським серцем (das Gemüt). Вони проявляються без посередництва змислів. Не інтелект, а людське серце є глибшим джерелом людського знання і діяння. А для культури серця треба й відповідного знаряддя, яким може бути тільки релігія. Недалекий той час, коли проти гасла „Пролетарі всіх країв єднайтеся!“ об'єднаються всі християнські Церкви для спільної дії.

Одначе релігійність годі відродити, якщо школи не поставлять собі за свою головну мету — перевиховати людину і вжити всіх засобів, щоб зміцнити й ушляхетнити емоціяльні чинники учня, щоб розбудувати передусім його „серце” (das menschliche Gemüt), з якого походять властиво найвищі правди. „Царства Божого шукайте внутр вас самих!“ (посл. ап. Луки). „Найвищі думки родяться в серцю“ — сказав Ґете. З цього вилонюється конечність дати учням змогу міцніти на шкільній лавці серцем і таким способом творити підстави для зростання характеру учня. Школа не перестає розвивати й поглиблювати знання, як і давніше, тільки знання вже не є найвищою ціллю школи. Такою починає бути характер, а знання стає тільки засобом для його розбудови. Сильний характер може розвиватися тільки на релігійному підложжі.

Один американський педагог відмічує: „Занадто багато намножилося вчених, що не мають характеру. Деякі члени злодійських ватаг студіюють в університеті тільки на те, щоб удосконалити методи й засоби для своїх злочинів. Кожний інтелект буде злочинний, коли забуде, чим він є і звідкіля походить”.

Нашою батьківщиною є не так наші гори, річки, степи, лани пшениці, а наша духова національна субстанція, яку ми взяли з собою. Українська нація не загине, якщо спре свого духа на християнській релігії, бо народи так довго росли, поки були релігійні. Не згине українська нація, бо Бог хоче, щоб вона жила. Воля Божа є основою нашої національної сили. І тому — Слава Ісусу Христу! (Довготривалі рясні оплески).

II. Д-р Олександер Кульчицький: „Концепція української людини як виховний український ідеал“. Зміст доповіді:

В основі виховної діяльности є або повинен бути виховний ідеал. Він не є ні чисто національний, ні чисто інтернаціональний, а є загальнолюдський, бачений через національну призму. Виховний ідеал формують з одного боку рефлексія, під якою слід розуміти деякі науки, а саме: 1) філософію, 2) психологію і 3) соціологію, а з другого боку 4) культурна ситуація даного середовища. Релігія теж входить у склад чинників, що формують життєвий ідеал.

1) Виховний ідеал зміняється в ході історії відповідно до панівних філософічних течій: теоцентризм, космоцентризм, філософія ренесансу, раціоналізм „віку просвічення“, матеріялізм і тепер екзистенціялізм, що ставить людину як носія духовости в центрі проблем життя. Тепер філософічна антропологія об'єднує всі науки включно з релігійними концепціями. Сучасний нім. філософ Гартман розрізняє 4 шари дійсности: матерія, органічність (біопсихічність), психічність і духовий вияв у культурі.

2) Сучасна психологія відкрила т. зв. психічні цілості, а теж свідомість, підсвідомість і несвідомість як осідок усіх творчих сил (Фройд, Юнґ).

3) Щораз більше ділянок людського життя втягаємо до розгляду під кутом соціології. Таким чином тепер формується теж і соціологія ви-

ховання (Durkheim, Znaniecki), на думку якої немає окремої педагогіки, а є тільки соціологія. Ця намагається кандидатів якоїсь суспільної групи виховати на повновартих її членів. Тут вирішують напрям виховання не встановлені згори наукою чи релігією виховні ідеали, а потреби суспільности, чи даної суспільної групи (так, напр., для племени розбійників став би виховним ідеалом добрий і спритний розбійник).

4) Сучасна культурна ситуація відзначається кризою. Машина, місто і маса загрожують людині, розтирають людську душу на масу; наступає відвнутрішнення людини. Людина, коли відкрила ядро атому, втратила ядро душі.

В зв'язку з такою ситуацією треба сформувати український виховний ідеал. В основному немає нових виховних ідеалів. Отже, треба його шукати серед давніх ідеалів, саме в гуманізмі. Це поняття багатозначне. Є його два головні розуміння: 1) клясицистично-гуманістичне (знання творів стародавніх клясиків і наслідування стародавніх чеснот) і 2) філософічна концепція гуманізму, тобто шукання цілости людини з усіма добрими притаманними їй прикметами. Віднайти людину в людині, що зробили вже великою мірою Плятон і Арістотель. Отже, ідеалом тут є людина як цілість, у якій вершком є її духовість, а в тій духовості найвищі і найважніші цінноші та наверствування — релігійні. А Кант говорив: Немає вищої релігії, як християнська.

В такому поняттю покладений принцип доповнення людської однобічности: людина, що не лише володіє сучасною технікою, але й що має високорозвинений дух — синтеза матеріяльної і духової культури, яка духа підносить і зогріває.

Це так з філософічного боку, а який потрібний ідеал з соціяльного боку? Большевики потребують члена безклясової суспільности, робота-автомата компартії, члена продукції термітів. Натомість західний світ потребує вільного творця і співтворця суспільностей. Тут соціяльний підхід не перечить філософічному ідеалові.

Що ж є українська людина? Не можна точно схопити субстанції української душі, але можна сказати, які чинники творили українську людину, а саме:

1) Расовий чинник: У нас були дві раси — остійська і динарська. Остійський тип (за Клявсом): круглість, сферичність постатей, куля, а з тим скупченість довкола власної душі, отже, інтроверсійність і добросердість. Сократ — представник цього типу. — Динарський тип: ломана лінія, костистість, а з тим протилежність у почуваннях — любов і ненависть, афективність, нахил до хвилювання..

2) Геопсихічний чинник: Українська земля — це м'який хвилястий лісостеп. Краєвид — це шматок душі, а душа — шматок краєвиду. Звідтіль і м'якість нашої душі. Переважають у нас контемплятивні типи, а не здобувці, а то тимбільш, що постійна боротьба з степом, сусідами і внутрі вигубила здобувців; залишилося більше тих, що наставлені на духове увнутрішнення. Небезпека смерти, межові ситуації приневолювали нас до зосередження.

3) Культурний чинник: Наше положення: між Заходом і Сходом, на межі Европи й Азії. Звідтіль і культурна периферійність. Ми психічно дальші від західного раціоналізму, а ближчі до візантійської й орієнтально-азійської контемплятивности.

4) Чинник глибинної психології: Наша воля і розум ще слабкі, невикінчені. Зате є в нас велика живучість і висока якісність підсвідомости. Вона куди багатіша й більша, як у германських народів і у російського. Символами народних підсвідомих психік можуть бути архитипи, створені первісною народньою творчістю: у герман — боєвик Вотан,

чи герої "Пісні про Нібелюнґів", у москвинів — „бєси" (Достоєвського), а в українців — плодотворна „Magna Mater", праобраз плодючої доброї психічности, плодотворної психічної первісности.

Яке може бути ставлення української людини до загального гуман. ідеалу і до того українського типу, що витворився? Тут є три можливості: 1) або розум опановує підсвідомість, 2) або навпаки, сили підсвідомі оволодіють розумом (Ніцше, Донцов), 3) або гармонійна синтеза свідомости й підсвідомости — з'єднання доброї первісної психічности української землі з новою концепцією гуман. ідеалу. З гуманізму взяти ввесь правопорядок, ordo, надбудову і з'єднати його з добрими прикметами українського типу. Синтеза свідомого і підсвідомого, взаємне пронизування чинників розуму і серця. Ми, українці, можемо дати ідеалові гуманізму дуже багато. (Оплески).

Перша дискусія

Проф. С. Драгоманів: Наш З'їзд—це велика подія. Але він відбувається на еміґрації, чого немає в інших народів, бо ті педагогічно виховували людей, які вдержали свою державу. Ми є частиною Европи. Азія від нас тільки грабувала та переймала в духовому сенсі. Завдання З'їзду — знайти відповідний підхід до молоді, щоб старше покоління і молодь творили одну сім'ю. — Протестую проти стосування фізичних кар у школі (биття). Я виріс у Швайцарії — у краю Пестальоцці, а тут биття дітей уважають за найбільшу образу людської гідности.

Д-р Андрушків: Причиною культурної і моральної кризи не був тільки раціоналізм, ані розвиток екзактних наук. Криза булаб і без них. Ratio теж необхідний. Вихід з кризи — у здійсненні заповіді любови до ближнього. Доповідь проф. Кульчицького не дала ясної відповіді на питання про наш виховний ідеал, ані практичних висновків.

Д-р. І. Витанович: Не треба перегинати палиці в другий бік, тобто переходити в другу крайність. Слова не можуть віддати того, що шукаємо. Необхідна гармонія підсвідомого і свідомого. Грецька кальокаґатія! Що боже — Богові, що кесарево — кесарові. Ідеал повинен достосовуватися до потреб нації. Інтроверсійність усе ще в нас панівна, а інтроверсійний тип—некорисний. Слушно каже наш великий учений економіст Туган-Барановський: До зір прямувати, зорі орієнтують, але держатися землі, бо інакше розплинемося в небуття. Проф. Кульчицький не вичислив усіх чинників, що формували українську людину; її творили теж історичні події, історична доля. Творцем духової гармонії у молоді має бути український учитель. — Вистава книжки і реферати на високому рівні на з'їзді творять гармонію. Організаторам вистави книжки на З'їзді (УТГІ) належить подяка.

Проф. П. Ковалів: З великим задоволенням треба ствердити, що д-р Біланюк правильно схопив проблему і дав правильну настанову. Порушені ним питання — суттєві. Машина, правда, принела з собою зло, одначе не можна попадати в песимізм, а братися до виховання молоді в християнському дусі. Відкриття атомової енергії не перешкоджає працювати над підвищенням духовости. Сподіваюся, що атомова бомба переміниться в атомову енергію, бо така ідея лежить тут в основі. Український педагог не повинен прищіплювати молоді світоглядового песимізму. Також не можна молоду людину і все суспільство посилати в манастир, ані знеохочувати молоді до користання з технічних здобутків. Екзистенціялізм — первісно німецький ідеал, але нам загрожує французький екзистенціоналізм. Він не для нас, він шкідливий своїм безнадійним атеїзмом і песимізмом.

Проф. Балабас: Не слід сплутувати дійсного дарвінізму з совєтським, примітивним. Дійсний дарвінізм не є ані шкідливий, ані атеїстичний. Промовчувати й засуджувати його не можна.

Відповіді доповідачів: Д-р. П. Біланюк: Я не твердив того, що мені приписують: 1) Я не засуджую і не відкидаю розуму в цілому. Признаю, що без нього не можна жити, тільки розум не сміє вважати себе самовистачальним. 2) Я не казав, що людські інстинкти треба випікати, а тільки, що ними треба керувати і їх ушляхетнютати.

Д-р. Кульчицький: Стверджую, що дискутанти не атакували мене, тільки дехто мене зле зрозумів. Повторюю: Світ загрожений духовою кризою, відвнутрішненням. Українці можуть і повинні дати йому нову систему, виповнити форми новим духовим змістом — внести ordo, порядок, єрархію вартостей і виключення всякої виключености. Екзистенціоналізм не є в цілому атеїстичний. Є тільки екзистенціялісти-атеїсти.

На цьому передобіднє засідання 1. дня закінчено. По обіді продовження. Голова З'їзду дир. О. Цісик інформує, що з двох передбачених чергових доповідей — друга, дир. С. Бобеляка: „Провідні ідеї і напрямні наших шкільних програм" — відпадає через неприявність доповідача. Тому після 1. доповіді зреферують біжучі актуальні справи д-р. М. Дольницький (матеріяльне забезпечення шкіл), д-р М. Терлецький (шкільний центр для еміґрації) і проф. В. Чередарчук (документація для вчителів). Далі подає порядок нарад завтрашнього дня.

Проф. Буцманюк; В списку фахових комісій не взято до уваги вчительських семінарій. (Вияснено, що предметові комісії обговорюватимуть предмети як у гімназії так і в учиг. семінаріях).

Д-р. А. Фіґоль, що не був у час привітань, вітає З'їзд від Українського Пласту: Наша організація має також основне завдання — виховати людину. Недавно Пластові виховники також відбули з'їзд — Пластовий Конґрес, що теж призадумувався над виховним ідеалом української людини і працював під гаслом: „В дальшу мандрівку до Великої Мети!" та „Юр і Софія". Молодь виховує школа, (даючи знання), дім і Церква, а Пласт виховує громадянську людину. Бо українці добрі, одначе не вміють вспільно жити. Пласт має своїм суспільно-громадським вихованням навчити спільно жити та виробити порадну, життєздатну і життєрадісну людину (див. про Пласт окрема стаття в цьому числі, Ред.). Я просив би, щоб Пластові, як доповненню до школи, присвятити приязну увагу, більшу, як досі, бо Пласт виховує поза школою для життя. Очевидно, ми теж маємо свої хиби, але йдеться про самі ідеї, а не про конкретні досягнення, інколи незадовільні.

Після цього слідували дві дальші доповіді — проф. д-ра В. Стецюка і д-ра П. Ісаєва.

(Докінчення буде).

РЕЦЕНЗІЇ

Проф. І. Гомонко: **Латинська Граматика.** Для всіх кляс українських гімназій. (І. частина). Авґсбурґ 1947, 8°, 88+VI.

Підручник граматики — необхідна книжка для навчання в усіх клясах гімназії. Через те не було, мабуть, учителя латинської мови на еміґрації, що не зрадів би, почувши про появу книжки, що визволила б його від витрати часу на виписування чи диктування основ граматики.

Велика більшість консументів такої книжки — це учні-початківці. Для молоді на цьому ступені необхідний прозоро і зв'язко написаний підручник нормативної граматики. Такою була в нас колись граматика Самолевича в обробці д-ра Копача. Д-р Любомирович попробував додати до шкільної граматики пояснення з історії мови на основі новіших вислідів науки, але ж він відзначив ті розділи дискретно петитом, так що початківець розумів, що цей матеріял ще не для нього, і тільки учень вищих кляс міг користати з нього за вказівками вчителя. Граматика п. Гомонка

не зважає на основні вимоги методики і поміщує нормативні та історично-пояснювальні речі всуміш. Екстерн, що хотів би самостійно вивчати предмет, ніяк не зорієнтується, в чому справа. Бо найважливіші речі, що їх учень повинен добре помічати, видруковані густо-часто дрібнісеньким друком (зразки кон'юґацій на ст. 44-49, відміна прикметників III. декл. на ст. 22, необхідні пояснення до II. декл. на ст. 14, відміна демонстративів на ст. 32 тощо), а навпаки — здогадні форми (які, до речі, навіть не зазначено зіркою, як це водиться скрізь у світі) передано прекрасним, великим друком (напр., ст. 18-19). Адже тут загрожує постійно та небезпека, що недосвідчений початківець може засвоїти собі неіснуючі форми типу »regbus« чи »ignim«.

Виклад деяких розділів, як от §§ 54-55, взагалі недоступний для молоді, бо щоб його зрозуміти, треба обзнайомлення з порівняльною граматикою. Автор шкільної граматики повинен з'ясувати собі, що подавання відомостей з історичної та порівняльної граматики має вартість для мовної освіти учня тільки тоді, коли його можна нав'язати до знаних уже учневі мовних явищ. До того такі спроби, як короткі відомості про фонетику на ст. 83-87, далеко неповні; пропущено тут деякі важливі роди апофонії, а при консонантах такі явища, як дисиміляцію, заник приголосних, їх вставлення.

Але школа відчує багато болючіше інше недомагання підручника: в книжці пропущено багато необхідних для кожного учня відомостей. Отож немає зовсім парадігми V. деклінації, пропущені списки всіх груп числівників (тим книжка становить мабуть унікат серед підручників шкільної граматики!), бракує зовсім fut. ex. при відміні дієслів esse, posse, ferre (зате форми imperat. та inf. praes. до esse надруковані чомусь двічі!), не відзначені форми таких важливих іменників, як deus, bos, Iuppiter, не з'ясовано, що таке verba defectiva. Зате нераз зайві речі забирають чимало цінного місця: так от у середині підручника знайшлися „римські монети, міри і ваги", що не мають нічого спільного з граматикою і могли бути приміщені хіба в додатку. В підручнику флексії подибуємо синтактичні вияснення (ст. 52), що повторяться в II. частині граматики. Така неекономічність у витраті місця помітна також деінде (напр., на ст. 64-65).

Подибуємо й інші методичні недоліки. Не слід би друкувати відміну „неправильного"*) дієслова sum після чотирьох кон'юґацій. Виходить тоді, ніби учень повинен вивчити форми, складені з помічним дієсловом sum (отже: laudatus sum, es...), а потім вже саме дієслово sum.

Або, на самому ж початку книжки, на ст. 6. автор подає приклад... з оди Горація. Цитата подана, без зазначення автора і твору, в такому спотвореному вигляді, що не тільки учень, але й учитель не розбереться в цій цитаті, поки не відшукає її в оригіналі. Бо тут в одному рядку аж 3 помилки („e" замість „et", „erine" замість „crine", „deorum" замість „decorum"), з яких чомусь тільки одна зазначена на кінці в списку помилок.

Хаотичність викладу виявляється особливо яскраво при обговорюванні III. деклінації. Автор тримається, здебільшого, давніших підручників, але подекуди підпадає теж під вплив граматики Любомировича. Через таке „сидіння на двох стільцях" зродилися недоречності, як от з іменниками на -es. Автор заплутує справу нещасних „виїмків" ще й на ст. 21, де говорить про рід іменників на -cis, -guis, -nis (з вичислених 10 іменників тільки 5 має ті закінчення; до того учень, побачивши нелогічно понумеровані слова, може,

*) Автор залюбки вживає слова „неправильний", що з погляду науки — нісенітниця; його можна б допустити в шкільній книжці тільки в найконечніших випадках. Тимчасом у нього навіть „неправильні ступенування" поділяються за дивними правилами логіки на 1) описове, 2) неправильне, 3) неповне ступенювання.

подумати, що тільки вичислені не підпадають під правило); подібна плутанина з іменниками на -do, -go, -io; іменник „aes" мав щастя двічі попасти між вийнятки (ст. 20 і 21). Тяжко вияснити собі, чому при обговоренні закінчення іменників чол. роду на -or автор додав „gen. sing. на -oris". Невже можливе інше закінчення gen. sing.?

Але ж окрім методичних недомагань у граматиці трапляються і речеві помилки. З недостачі місця зазначу важливіші: „minimum" (ст. 30) не значить „надто", „deicere" (ст. 69) не значить „зіскочити", але „скинути", „findo" (ст. 80) не „луплю", а „лупаю", „visere" (ст. 91) не „відчувати", але „оглядати, відвідувати"; далі: „verba anomala", не „anomalia", „radix", не „radex", слова „aliquantum aliquot" (ст. 36) — це прислівники, не займенники, те саме tantum, quantum, tot, quot". Існує острів „Велія" не „Веґлія" (ст. I), бо в італійській мові „gl" вимовляється як м'яке л. Дивно вражає вияснення слова „Particulae" на ст. 29, коли автор ужив цього самого терміну на ст. 7 в зовсім іншому розумінні.

А вже ніяк не можна було пустити в підручнику таку нісенітницю: „В 47. р. до Христа поділив Caius Iulius Caesar сонячний рік на 12 місяців, додаючи січень і лютий перед березнем" (ст. 37). Автор переплутав різні факти з історії календаря і зробив помилки на століття. Але ж кожний учень, що читає Цезаря чи Ціцерона, певно попаде на будь-які січневі Календи...

Мова підручника не завсіди задовільна. В книжці найдете багато полонізмів („деклінація о пнях", „відміняється після такої то деклінації", „після натури", „рядить", „упоминаю" тощо), а також інші мовні прогріхи („прочий", „більше чим", „ізза морозу", „передповідаю", „цей, що"). Бувають теж правописні помилки (передусім писання слів укупі і роздільно) та інтерпункційні (часто пропущені коми). В шкільному підручнику не повинно бути таких скорочень, як „як лат. мова" чи „латин. мова", або вживання вульґарного слова „латина". Слід було теж перевірити стиль книжки, а то попадаються речення незакінчені, без присудка, без згоди членів (напр., стор. 10, рядок 6 знизу; ст. 11, ряд. 15; ст. 15, р. 8 і р. 12-13; ст. 29, р. 36; ст. 32, р. 2 знизу і далі).

Але найприкріший недолік книжки — це повна недостача коректи. На кінці книжки, правда, існує список помічених друкарських помилок, але в ньому—лише невеличкий відсоток усього. Для прикладу: тільки на одній стр. (6) найдете 11 помилок., а з них у списку помічених 1. А на 16. стор. можна налічити навіть 20 помилок, якщо взяти серіозно обітницю автора, подану на 4. стор. внизу в замітці про зазначування довгих і коротких складів. Учень може ще сам помітити помилки в рідній мові, але скільки заходів треба вжити, щоб він не вивчив безлічі фальшивих форм, як от: laudar (ст. 37), feritis (57), unumquisque (34), potestis — coni. praes. (56), audior пень на -u (47), imperf. замість imperat. (63), або таких інформацій, що латинський приголосний „в" — це liquida (двічі видруковане на ст. 6), що „g" і „h" переходить в „e" (85) чи про глухе „fis" (має бути „f" і „s" — 85 ст.) *)

Підручник появився — і вчитель, не зважаючи на всі недоліки книжки, доручить її учням, просто тому, що краще будь-який підручник, ніж ніякий. Але, доручаючи цю книжку для вжитку, сумлінний учитель повинен:

1) заздалегідь прочитати цілий підручник і на своєму примірнику відмітити всі помилки,

2) застерегтися перед учнями, щоб не вивчали матеріялу, не виправивши друкарських помилок,

---

*) Крім того спостерегли ми ще такий грубий коректорський недогляд: на 57. стр. форми coniunct. imperf. act. від fero вставлені в колюмну indic. imperf. pass. і навпаки, а на 58. стр. форми indic. fut. pass. вставлені під колюмну coniunctiv-a, через що виходить, що futurum має coniunctivus. Ред.

3) при переробці нового матеріялу перевірити з учнями даний розділ і спонукати їх негайно справити всі помилки в тексті.

Вкінці треба додати: Вартість підручника залежить від дбайливости та солідности праці, а не від таких реклямних новинок, як поміщування в шкільній книжці рецензії або невиправданого тутулу на обгортці.

Д-р Михайло Соневицький

ОБІЖНИК ЦЕНТР. УКРАЇНСЬКОЇ УЧИТ. ГРОМАДИ
Ч. 1. 1948/49

Подяка і признання

Управа ЦУУГ-ди висловлює наперед щиру подяку нашому вчительству, яке в більшості виконало свій обов'язок фінансового характеру, присилаючи вкладки за м. липень і серпень та даток (1 НМ від особи) на кошти Міжзонального Педагогічного З'їзду.

Учительство не розчарувало нас у наших сподіваннях, даючи доказ, що вміє виховувати, бо само дає добрий приклад у сповнюванні доручень, в жертвенності та дисципліні.

Завдяки такій поставі наших учителів ми могли видати наш журнал і відбути імпозантний Міжзональний Педагогічний З'їзд.

Прохаємо Управи МУУГ і Дирекції шкіл передати цю нашу подяку й признання вчителям на найближчих зібраннях.

Доручення для МУУГ: І. Фінансові справи.

Позичку з Допомогового Фонду, доповнену вкладками за липень і серпень, зужито на видання подвійного числа нашого журналу, що його одержали вчителі на Педагогічному З'їзді.

Потреба продовжувати нашу педагогічно-освітню роботу і забезпечити станову організацію та самопоміч приневолює нас знову апелювати до нашого вчительства, щоб воно виявило почуття зорганізованости, присилаючи наперед передплату на чергове число журналу, яке зараз лежить складене в друкарні, а на викуплення якого Управа ЦУУГ-ди не має фондів.

Тому прохаємо Управу МУУГ і Дирекції шкіл провести збірку передплати серед своїх членів (1 НМ за число) і негайно переслати її до Централі УУГ для відворотного одержання „Української Школи".

Одночасно прохаємо присилати нам кожного місяця наперед передплату на журнал без попередньої пригадки з нашого боку.

Прохаємо стягнути вкладки за липень-серпень (по 50 пф. місячно, разом по 1 НМ) від тих нечисленних членів, що їх ще досі не вплатили, і їх якнайскоріше в цілості переслати до Централі.

Всі МУУГ зберуть також негайно від своїх членів вкладки за м. вересень і жовтень по 50 пф. місячно, а на будуче екзеквуватимуть збирання вкладок точно кожного місяця.

Згідно з постановою статуту прохаємо переслати: 50 % зібраної суми (з вкладок за вересень і жовтень та за чергові місяці і з інших імпрез) до ЦУУГ-ди, 25 % до Обл. УУГ-ди, а 25 % залишити на місцеві витрати.

Висилаючи нам грошеву суму, Управа МУУГ-ди повинна на переказі зазначити, скільки висилає на передплату журналу, а скільки на Допомоговий Фонд.

Гроші прохаємо пересилати якнайскоріше, бо каса Централі УУГ-ди після реформи порожня.

Доручаємо управам МУУГ звертати членам Громади кошти удержання (евентуально дороги), витрачені для виїзду на фахово-педагогічні з'їзди, зібрання і т. ін.

шкільництва як перший його інспектор, діючи з доручення Укр. Науково-освітнього Т-ва в Лювені. Покійний залишиться в пам'яті рідного суспільства як зразок працьовитости й вірности громадянському обов'язкові. Вічна Йому пам'ять!

Завдання людини — усувати хаос і ціле життя розсівати на всі сторони зерна знання і співу, щоб підсоння, збіжжя, звірина і людина ставали лагідніші, щоб зародки любови і добродійства тисячно множилися.

Емерсон (1803—1882)

Повідомлення: Згідно з постановою, схваленою на Міжзон. Педагог. З'їзді, відбудеться з'їзд природників і хеміків 7. і 8. листопаду 1948. р. в Авґсбурґу в таборі Сомме-Касерне. Предметом нарад будуть програмові і термінологічні справи. — Всі вчителі біології і хемії повинні взяти участь у цьому з'їзді.

ШКІЛЬНІ ПОСІБНИКИ і ПЕДАГОГІЧНА ЛІТЕРАТУРА

Р. Завадович: **Князь Марципан.** Казка-ком. для дит. театру і чит. Вид. Укр. Нар. Шк. в Реґенсбурґу 1948, 16⁰ 40.

Вибрані казки з тисяча й одної ночі, ч. І., зош. І. Для укр. молоді зладив Ор. Чорногірський. Вид. „Довбуш", Авґсбурґ 1947, 8⁰ 32.

Українська читанка для 5. кл. нар. шкіл. Вид. „Нові Дні", Зальцбурґ 1946, 8⁰ 164.

Українська читанка для нижч. кл. середніх шкіл. Накл. Т-ва „Р. Ш." Берхтесґаден 1948, 4⁰ циклост. 170 стр.

Ю. Шерех і Дм. Кислиця: **Граматика української мови.** Посібник для ґімн. Ч. II: Синтакса. „Укр. Трибуна" Мюнхен 1947, 8⁰ 86.

А. Т. Фесенко: **Перші кроки.** Підр. з англ. мови. Друковано як манускрипт. Бамберґ 1947, 8⁰ 124.

Д-р М. Галинський: **Короткий укр.-англ.-франц. словник.** Авґсб. 1947, 16⁰ 80.

Німецька мова (Лекції 1—20). Початковий курс для школи й самонавчання: граматика і вправи. Набувати можна в „Інституті Живих Мов", Авґсбурґ, Сомме-Кас.

Проф. В. Ващенко: **Завдання виховання української молоді.** 2. ч. скрипту педагогіки. Бібл. св. Покрови. Мюнхен 1947.

В. Мудрий: **Український Університет у Львові** 1921—24. Вид. „Час" Нюрнберґ 1947, 8⁰ 60.

Проф. Л. Вітвіцький: **Городництво.** Підручн. для середн. аґрон. шкіл та сільських господарів. Авґсб. 1947, 8⁰ 236.

Vogelhuber Oskar: **Gründliche Schulreform.** Leibniz-Verlag, München 1947.

Riedl G.: **Die Höhere Schule im kulturellen Kraftfeld.** Gedanken und Grundsätze zur Schulreform. Verlag Cassianeum, Donauwörth 1948, 8⁰ 64.

Weigl F.: **Soziales Bildungsgut** im Schulaltersaufbau. Verlag Cassianeum Donauwörth 1948, 8⁰ 32.

Kiermeier K.: **Gesinnungsbildender Leseunterricht.** Verlag Cassianeum. Donauwörth 1948, 8⁰ 32

„УКРАЇНСЬКА ШКОЛА" — педагогічний інформатор, додаток до „Молоде Життя", серія В, ч. 4. 1948. Редаґує Колеґія. Адреса: „Ukrainsjka Schkola", Prof. W. Czeredarczuk, Augsburg, Somme-Kaserne Bl. IV. 65. — Authorization No. UNDP 223 from 11. March 1948. Civil Affairs Division EUCOM. Editor Dr. A. G. Figol. Printed by Augsburg, Frauentorstraße 49, Druckerei A. Bilous.

Ціна 1,30 н. м.

УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНФОРМАТОР

Ч. 7-8 (10-11) Авґсбурґ, листопад-грудень 1948 Рік II

Додаток до „МОЛОДЕ ЖИТТЯ“, серія В, ч. 7. грудень 1948

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

(Докінчення)

Ціль морального повчання — навчити дітей пізнавати, що є слушне. Справді важка відповідальність паде на суспільність, якої члени зле поступають, бо не знають, що є добре. Молодь мусить виробити в собі здібність до морального суду, вміти в сумнівних випадках зважити обставини та вибрати те, що згідне з етичними засадами. Взагалі слід виплекати моральні ідеали враз з відповідними почуваннями і прямуваннями, що постійно приневолюватимуть добре поступати.

Моральне повчання можна вести безпосередньо, або посередньо, систематично, проходячи усі проблеми, як це діється при навчанні етики на годинах релігії, при чому звичайно всі засади слід ілюструвати цікавими прикладами з щоденного життя, або розв'язувати тільки вибрані питання, як напр., шляхетність, відвага, посвята, жертва, допомога і любов ближнього, чемність тощо. Можна ставити молоді різні запитання і їх обмірковувати, починаючи від зовсім простих, як: Що зробити з найденим предметом у школі і поза школою? Як поступити, коли ми пошкодили чужу власність? і т. ін. Добре, як учні самі висувають проблеми та укладають

Хотіти виховати в собі добрий характер без релігії, це те саме, що всадити в землю цвіт без коріння й обманювати себе, що він прийметься і буде розвиватися.

Лев Толстой

програму розмов, коли на це призначені окремі виховні години.

Проступки, що діються у школі, дають багато нагоди до моральних повчань, „золотих думок“, сентенцій, народних казок чи приказок, які легко залишаються в пам'яті. Деякі вчителі ціле своє безпосереднє моральне повчання спирають на подіях з терену школи, нав'язуючи до проявів непослуху, крадежу, говорення неправди, жорстокости чи несправедливости, які якраз скоїлись. Мабуть не слід ждати проступку як нагоди до моральних вказівок, бо якраз їх сутнє завдання — запобігти злу. Зрештою, таких нагод іноді може бути замало.

При дискусії чи міркуваннях молодь повинна дійти до ясного й виразного суду, як слід поступити в даній ситуації. Заторкнені поняття чи засади треба вияснити, а передусім зілюструвати з допомогою драматизації, образів, особливо ж оповідань.

Якраз оповідання, що їх читаємо чи оповідаємо, це посередній, але дуже добрий спосіб морального повчання. Добре підібрані цікаві оповідання з моральним змислом куди успішні, ніж самі виклади чи проповіді. Оповідання молодь живо переживає, бо вони образами порушують уяву, а акцією й чинами волю та почування, отже, всі основні сили душі. Зокрема читач чи слухач, особливо молодий, має нахил утотожнювати себе з героями твору, через що зображені події роблять на нього велике враження. Коли твір літературніший, цебто має плястичніші образи, жваву, ступенево здраматизовану акцію та моральний змисл випливає не з слів героя, але передусім органічно з акції та його чинів, то більшу має він виховну силу. Мабуть саме тому і Христос повчав, оповідаючи свої живі притчі. Це повинні мати на увазі всі автори шкільних читанок чи вийнятків з літературної творчости для шкіл, як також учителі, особливо гуманістичних предметів.

Якщо моральний змисл в оповіданню ясний, то не треба навіть випроваджувати моральних вказівок, щоб не послаблювати враження, а скоріш можна запитати, котрі особи чи моменти найцікавіші чи найбільш подобаються. Треба щось залишити молоді для власної праці в душі, якраз для того ж переживання і передумання.

Добрий учитель повинен мати збірку таких оповідань та плян у їх стосуванні. Для кожної побажаної прикмети характеру слід би мати відповідне оповідання, чи іншу цікаву ілюстрацію, що врізується в пам'ять, взяту з власних чи чужих обсервацій і досвіду. Варт, щоб учні оповідали

інші, їм відомі події, які стосуються до тих самих чеснот. Серед молодих дітей не слід би порушувати спірні питання.

Тип педагога, що вмів успішно виховувати цікавими оповіданнями, з вдячністю змалював коротко Б. Лепкий у своїх споминах про гімназійні часи.

„Таких оповідань — пише Б. Лепкий — було в нашого катехита (о. Соневицького — завв. автора), наче снопів у жнива в стодолі. Для першої та другої кляси були вони простенькі, як про пожежі від цигарок і т. ін. У вищих клясах гімназії чули ми складніші історії, підкріплені датами подій та іменами осіб... І це оповідання (про пожежу від цигарки) було настільки живе й плястичне, що не одного відстрашило від курення".

В США існують окремі списки — бібліографії оповідань, що можуть служити виховним цілям; також видано різні їх збірки, що находяться у шкільних бібліотеках. Це саме треба зробити і в нас. Кількість же таких творів можна помітно збільшити перекладами.

Для тих самих цілей користуємося й сентенціями та т. зв. золотими думками, виразно і чітко виписаними та завішеними на стінах кляси чи коридорів.

Кляси чи організації молоді укладають інколи власні моральні кодекси, заповіді, чи гасла, де оформлюють свої моральні ідеали, або підкреслюють чесноти, яких недостачу у себе найбільш відчувають, — оправляють їх в рамки, поміщують на видних місцях і часто їх собі пригадують. Вибраними ж гаслами відкривають чи закінчують зібрання, або й ними вітаються.

Подавання моральних вказівок можна теж злучити з індивідуальним порадництвом та керівництвом у життєвих справах, потребу чого молодь відчуває особливо від 14. р. життя. Роля вчителя не повинна обмежуватись тільки до навчання в шкільній залі. Учитель має інші виховні можливості, що їх використовують щораз більше в останні часи. Залежать вони передусім від особистих прикмет вчителя, від його здібностей вглянути в індивідуальні потреби і наміри молоді, від симпатій і вміння розуміти чужі погляди. Він може індивідуально вказувати, кермувати поведінкою дитини, даючи їй виконати деякі праці, прочитати книжки та взагалі уділяти рад і вказівок.

Добре було б, щоб кожний учитель присвятив трохи часу на особисті розмови з учнями, чи то в час шкільних перерв чи в позашкільнім часі, особливо при нагоді відвідування учнівських станцій чи мешкань у батьків. Дуже вказане ближче зустрітись з кожним учнем щонайменше двічі

в піврік. Як мотив розмови можна подати бажання пізнати учня, його способи науки тощо. Розмову слід легко спрямувати на тему життєвих намірів, як використовує учень дозвілля та які має зацікавлення і замилування поза наукою. Поради вчителя повинні іти в напрямі полегшення собі науки і поділу праці, спеціялізування себе в якомусь напрямі, використання своїх талантів, напр., музичних, малярських чи інших здібностей, вибору фаху і життєвих плянів, вибору найліпшого університету чи іншої найдогіднішої фахової школи по скінченню середньої чи народної, роздобуття грошей на дальші студії та взагалі поліпшення матеріяльного стану, здоров'я чи гігієни, а водночас попри те можна зійти у щирій розмові і на моральні питання, які хиби та слабі сторінки відчуває учень у своєму характері, як їх усунути і перемогти, як збільшити сильну волю, які має сумніви чи інші дошкульні питання, як собі уявляє моральні та громадянсько-національні ідеали тощо. — Розмови та контакт з батьками чи опікунами також поможуть ближче пізнати учня та наблизитись до нього.

Назагал непрошені ради не мають великого успіху; одначе, коли вчитель здобуде собі в молоді довір'я, любов, вдячність і пошану, то вихованці напевно поступатимуть згідно з його вказівками та самі радо будуть звертатися за порадами навіть у інтимніших справах.

З уваги на те, що деякі учні не мають відваги звертатися безпосередньо до вчителя з деякими питаннями, можна в клясі поставити скриньку на письмові запитання — непідписані, коли учень цього не бажає. Учитель дає відповідь на запитання для цілої кляси, зараз або на черговій лекції.

Мужчини і жінки, що почуваються в житті щасливі і вдоволені, завдячують це часто мудрим порадам та впливові доброго вчителя.

Даючи моральні вказівки та формуючи моральні ідеали, не слід забувати, що моральне повчання не може заступити доброї поведінки, а тільки має бути одним з чинників, які зміцняють у добрім та підготовляють до добрих учинків. Моральне повчання щойно враз із практичним чинним пристосованням молоді до доброї поведінки шляхом її участи у добре зорганізованій індивідуальній і збірній праці та діяльності — дає вповні задовільні успіхи.

Врешті пам'ятаймо, що справді міцна й непохитна мораль буває тоді, коли вона сперта ще й на релігії і має непорушну, трансцендентну — Божу санкцію.

П. Ісаїв

ВИХОВНА ПРОБЛЕМА НАШОЇ СУЧАСНОСТИ

Завдання усякої виховної системи — *дати для рідного суспільства повновартих і для нього життєво-корисних членів.* А що потреби суспільства змінюються в просторі й часі, то змінюються також і деякі виховні завдання. Доба нашої сучасности насичена боротьбою і змагом та має перед собою перспективу далекосяжного будівничого чину, що повинен зліквідувати фатальні наслідки жорстокої минувшини і на її руїнах створити нове повносильне життя; тому ставить вона перед українським суспільством на його виховнім фронті особливо широкі й гострі вимоги.

Цілу виховну проблематику можемо розкласти у відповідний спектр, складений з ось таких сімох пунктів, саме: *виховання 1) інтелекту, 2) серця, 3) волі, 4) етики, 5) естетики, 6) суспільно-громадського й національного обов'язку,* 7) *патріотизму.*

Зробімо найстисліший перегляд згаданих пунктів.

1. ВИХОВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ. — Його розсяг і його загальний напрям визначається змістом та розвоєвими тенденціями сучасного культурного процесу. Останній вимагає суспільства, складеного з одиниць, які посідають не лише формальну освіту, але й фактичний — багатогранний і всебічний — розвиток. В передових краях культурного світу той всебічний розвиток і всебічну орієнтацію в усіх актуальних моментах життєвої проблематики посідають не лише вищі, але теж і нижчі верстви суспільства — робітництво й селянство. Прикрою антитезою того є т. зв. „формальний інтеліґент", оздоблений дипломами й увінчаний титулами, але при тім з обмеженою сферою думання, з убогим у своїй амплітуді і маркантно-провінціяльним у своїй ідеологічній базі світоглядом.

Обставини нашої сучасности з усією рішучістю вимагають, щоб *виховання інтелекту переводилось на широкій, всеохопній базі, яка відповідала б багатогранності потреб і вимог духового життя новітнього світу.*

2. ВИХОВАННЯ СЕРЦЯ. — Уважаючи сферу людських почувань за інтимну справу людської індивідуальности, що діє виключно в межах цієї індивідуальности і тому не має практичного значення з точки погляду інтересів широкого загалу, деякі виховні системи сучасного світу здебільшого залишають цю сферу поза обрієм своєї фахової уваги й свого організаційного чину. Цим вони спричинюються до порушення природної рівноваги у виховній системі, бо ж

при цьому акцентується лише один складник — момент розумовий, а занедбується другий складник — момент чуттєвий. Через таку методу зроджується виразна *однобічність* людської психіки, злочинне порушення природної гармонії її внутрішньої структури, в якій елементи розуму й елементи серця виступають як *рівнорядні* чинники, що логічно доповнюють один одного. „Атрофія серця" — це та суспільна хвороба, що все більш і більш виступає назверх у житті модерного людства, понижуючи й знецінюючи блискавичні досягнення його культури. Жертвою цієї хвороби зовсім логічно стають найбільшою мірою передові народи культурного світу. І це саме вона, ця грізна хвороба, спричинила ту духову кризу німецького суспільства, що привела її до ганебної поразки в недавній війні — поразки фізичної, а ще більшою мірою поразки духовної.

То ж здорова, запланована з широким життєвим розглядом виховна система має присвятити належну увагу сфері людського почуття, дбаючи про його розвиток до такої міри, щоб воно було рівноважним і рівносильним партнером людського інтелекту, в парі з яким воно б могло дати ту гармонійну систему, що зветься *завершеною людською духовістю*.

3. ВИХОВАННЯ ВОЛІ. — Найкращі задуми людського інтелекту та найшляхетніші хотіння людського серця залишаються проблематичними й життєво-безвартісними, якщо їх не зміцнено диктатом незломної волі. Тому формування волі і її щоденний гарт належать до основних завдань виховної справи. В нашу тверду й невблаганно-люту добу, що вимагає такої ж твердої й непохитної рішучости та незломної витривалости у боротьбі з безжалісним життям — ось цей момент розвитку й гарту людської волі висувається на перший плян. В умовинах сучасної дійсности безхарактерна, волево-квола одиниця засуджена власне на загибіль. Вона не встоїть у тім життєвім змаганні і перед наскоками життєвих навал не буде спроможна оборонити ані своїх особистих інтересів, ані загальних інтересів свого громадського колективу.

4. ВИХОВАННЯ ЕТИКИ. — Ми сказали, що укінчено-завершену людську духовість творить гармонійна синтеза інтелекту й почуття. Але щоб та духовість була повноцінною, щоб була вона правдиво-*людською*, відповідаючи високому титулові людини, цій найвищій живій істоті, що має образ і подобу Божу, — конче потрібно, щоб та гармонійно-збудована людська духовість мала надійну, міцну підвалину. Тією підвалиною є *людська етика* як система приписів і

норм, що скеровують думку та чин кожної людської індивідуальности по такій життєвій лінії, яка не перетинає подібних ліній інших індивідуумів та суспільства в цілому.

Етичне виховання було за всіх часів основною точкою виховної програми. Бо ж без неї ціла та програма залишається мертвим, порожньо-формальним, позбавленим належного внутрішнього змісту. А вже за нашого часу, такого бурхливого й хаотичного, так сповненого дезорганізацією й деморалізацією — *проблема морально-етичного виховання сама собою висувається на передній плян.* Їй має бути присвячена належна, висока увага, в її напрямі мають бути скеровані головні виховні зусилля.

При наявності міцної *етичної бази* всяка істота з пропорційно-розвиненими інтелектом, почуттям та волею автоматично просякає стихією *внутрішньої дисципліни,* а тим самим легко можна їй прищепити бажані форми зовнішньої дисципліни. Остання має правдивий сенс і реальну цінність лише тоді, коли в ній органічно-стихійно виявляє себе назверх та перша дисципліна. На цьому моменті мають зупинити свою увагу всі ті, що в процесі виховного чину зовсім хибно задовольняються прищепленням об'єктові самої лише дисципліни зовнішньої*).

5. ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИКИ. — Творець всесвіту зорганізував і впорядкував цей всесвіт за двома основними засадами: засадою доцільности і засадою гармонії. Зовнішнім проявом тієї гармонії є безмірна *краса,* що її щедрою рукою розсипано в усій природі. Будучи елементом цієї природи, людина несвідомо підпорядковується одному з основних законів природи — законові краси. Вона інстинктовно любить красу й тому шукає її в своїм життєвім оточенні. Що більше: вона не задовольняється пасивним спогляданням на цю природну красу, а виявляє творчу ініціятиву й сама; власними засобами людського духа формує, розвиває й удосконалює красу нову — штучну. Вислідом цієї творчої активности людського духа є *мистецтво,* яке поруч *з наукою* є другим діяман-

*) Автор статті не каже виразно, якої етики слід держатися при вихованні, чи т. зв. розумової, чи християнської, релігійної, десятьох заповідей Божих. Педагогія останніх часів виявила, що т. зв. розумова етика дуже хитка, бо людський розум приймає часто для себе такі етичні норми, які диктує йому особистий, партійний, чи національний егоїзм, як це ми бачили у гітлеризмі. Також показується, що тривкими характерами бувають ті, що вірять в релігійну, Божу санкцію своїх етичних норм. Тому то й бачимо тепер в західно-европ. педагогії такий зворот до християнського виховання, так само як і наш недавній Педаг. З'їзд пішов у тому самому напрямі. Думаємо, що і автор статті мав на думці християнське етичне виховання, сперте на релігійній санкції. — Редакція.

том, що здобить корону людини як ініціятивно-творчої істоти, що підкорила собі довкільне земне життя й керує ним за своєю вподобою. Тож мистецтво не є якимсь пишним люксусом, зайвим другорядним додатком людської духовости; ні, воно спонтанно повстає з органічних потреб цієї духовости й маніфестує собою її стихійний порив до гармонії й краси. Цей благородний порив людської душі ми звемо *естетичним почуттям*. Його зернину, ембріональний зародок носить у собі кожна людська істота. Але, як і всякий інший зародок, воно потребує плекання, дбайливого догляду, ніжної опіки. Це плекання й цю опіку ми знаходимо — як самозрозумілі в своїй необхідності — у всіх модерних виховних системах культурного світу.

6. ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО Й НАЦІОНАЛЬНОГО ОБОВ'ЯЗКУ. — Доля судила людині *співжити* з іншими, подібними їй людьми та спільно з ними організувати й творити всі форми життя. Саме тому один філософ античної Греції назвав людину „суспільним створінням."

Проведене згори самим життям скупчення людей в громади, в менші або більші суспільні групи, полегшує людині всі фази її боротьби за вигідніші й кращі умовини життя та дає їй право *індивідуально* користуватися всіма тими життєвими досягненнями, які здобуто *колективними* зусиллями громадянської спільноти. Але всякі права завжди ідуть упарі з відповідними обов'язками. Тому від прадавніх уже часів організоване суспільство накладає на всіх своїх членів відповідні *громадянські обов'язки*. Свідомість *конечности, неуникальности та святости* ось такого громадянського обов'язку має тягло прищеплюватись кожній людській істоті в процесі її виховання, і то вже з наймолодшого віку. Всяке спізнення в цьому напрямі і всякий недогляд сплоджує пізніше т. зв. *асоціяльні типи*, які, не зважаючи на свою природну обдарованість, а інколи може й талановитість, стають не користю для рідного суспільства, а тільки його тягарем. То ж *виховання молодої істоти на майбутнього здорового і повновартого члена рідного суспільства має бути основним завданням підготови її до майбутнього життя.* Це виховання має проводити саме суспільство, а то широким, розгорненим фронтом, спираючись при цьому на родину і школу.

*

Раса, кров, спільна мова, а головно спільна історична традиція, спільні державницькі прямування і прагнення та спільна психіка дають у своїм сумарнім співдіянні той фе-

номен, що його ми звемо *нацією*. Це поняття містить у собі без сумніву певний *іраціональний* елемент. Спираючись саме на цій іраціональності, прихильники інтернаціоналізму намагаються здискредитувати й логічно перекреслити національну ідею. Але вона легко витримує ті люті наскоки й виявляє надпересічну життєздатність — саме через ту іраціональність своєї природи. У всякому разі XX. століття почалось і тимчасом проходить під знаком виразної моральної гегемонії національної ідеї. Проєктоване нині створення світової держави ніяк не означатиме перемоги інтернаціоналізму й ліквідації національного індивідуалізму, а тільки здійснення конфедераційного гасла щодо вільних у своїх думках і вирішеннях об'єднаних націй. Тож національний принцип ще не ліквідується, він лише достосовується до специфічних потреб сучасної політичної дійсности. Тому то у всіх народів зберігається й на далі у повнім його розсягу *національний* напрям виховання. Його лише доповнюється нині іншим наймодернішим *принципом міжнаціональної солідарности й співпраці.*

Для нашого народу, якого суверенні національні права в останню чвертину століття так зухвало порушені іншими національностями та брутально потоптані силами московського й німецького імперіялізмів та ще й надалі загрожені хижацькими зазіханнями деяких наших сусідів, — національний напрям виховання диктує не лише природний інстинкт самозбереження, але теж і етична засада оборони потоптаного права й справедливости.

Тільки мусимо зробити застереження на адресу того *зоологічного націоналізму,* який проявився був у гітлерівськім націоналсоціялізмі. З його погубних прикмет згадаймо хоч такі: повне відкинення вікових засад людської етики й моралі та заміна „культу права“ „культом насильства“; як логічний наслідок цього — нетолерантне ставлення до інших ідеологічних систем та знищення громадянських свобід; нездатність до самоаналізи й самокритики, а в зв'язку з тим невміння спостерегти неґативні прояви у своїй національній стихії та позитивні, гідні наслідування прояви в стихіях чужонаціональних, а через те переоцінка сил своєї нації та недооцінка сил націй інших; і нарешті перетворення природної, а тому й святої національної ідеї в штучно-створену й штучно-культивовану ідею націоналістичну, яка на тлі вікових розвоєвих тенденцій німецької національної духовости виглядає як чудернацький гомункулюс, і багато інших.

Не зупиняємося над проявами тих тенденцій у площині політичній, бо це нас, педагогів, безпосередньо не торкається,

але цікавимось і мусимо цікавитись їхніми проявами у сфері педагогічній, де не сміє дійти до жодного фальсифікату і де інтереси *цілої нації* не можуть бути заступлені інтересами однієї політичної групи. Тому то з усією рішучістю ставимо вимогу: *напрям виховання нашої шкільної молоді має бути „національним“, а не „націоналістичним“*. Приєднання до тієї чи іншої політичної ідеології залишаємо свобідному виборові самої молоді після того, як вона переступить межу духової зрілости.

7. ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ. — Людина прив'язується не тільки до інших живих істот, але теж і до мертвих предметів свого повсякденного оточення. З тієї прив'язаности повстає *любов до Рідного Краю — почуття патріотизму*. В своєму розсягу почуття це є ширшим від почуття національного, яке воно собі підпорядковує. Адже ж *патріотизм буває і процвітає також і в державах багатонаціональних*, де приналежність населення до різних національних груп не перешкоджає їм палко любити свою спільну батьківщину. Тимбільш виправданим є це почуття у таких народів, де поняття нації покривається з поняттям держави, як от є це у нас, українців. То ж усі життєві обставини промовляють за те, що в українському народі почуття патріотизму має бути органічним і глибоким, а тому життєво-ефектовним, практично-діяльним.

Реальну ціну має лише патріотизм *жертвенний*, цебто такий, який не вимагає від національного загалу жодних зисків, жодних премій і винагород, а натомість усе ладен на офіри, на нічим необмежені жертви. Саме цей патріотизм мав на увазі видатний наш громадянський діяч Євген Чикаленко, який сказав колись ось ці золоті слова: „Україна повстане аж тоді, коли кожний українець кохатиме свою батьківщину не лише „до глибини душі“, але й „до глибини кишені“. Саме ось такий безінтересовний і вічножертвенний патріотизм маємо ми виховувати в нашім громадянстві, а зокрема в нашої молоді; патріотизм, спертий на сповнення громадянського й національного обов'язку, а не на деклямацію гучних гасел і маніфестацію декоративного націоналізму.

Проф. Борис Лисянський

Моє серце б'ється для моїх шкільних дітей. Їх щастя — це моє щастя, їх радість — це моя радість. Від ранку до вечора і кожної хвилини нехай діти читають це з мого обличчя. *Й. Г. Пестальоцці*

ТЕПЕРІШНІ ЗАВДАННЯ і РОЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

(Уривок з доповіді*)

Щойно II. світова війна пробуджує людство з твердого засліплення, з тієї духової порожнечі, з того тоталізму природничо-механістичної, матеріялістичної і технічної доби, що витворила в людині духову пустку, „horror vacui animi".

З філософічного боку зроджуються нові багатонадійні аспекти, що їх можна спостерегти в пробудженні забутого вже ідеалізму і християнського реалізму (H. E. Hengstenberg: Die geistigen Ursachen unseres Zusammenbruchs und ihre Überwindung, Heidelberg 1947) та поширеного нім. філософом Венцелем т. зв. реального ідеалізму; з природознавчого боку помітні сильні впливи метафізики на фізику (Плянк, Гайсенберґ, Паскуаль Йордан) і теології на біологію (Гайденгайм, Дак, Бавінк). Усі вони, як стверджує Neuhänsler (у своїй праці: „Über die philos. Besinnung der Welt", „Geistige Welt", 1947/48, H. 1) наближаються до пізнання світової гармонії і створення світу в християнському розумінню. А це вже ясний доказ, що людство починає звертатися до вищих духових принципів і вступає на правильний шлях свого духового буття. Проф. Венцель окреслює сучасний філософічний світогляд як синтезу реалізму, ідеалізму і новочасного християнського гуманізму, в розумінню найвищого духового добра, яке називає: спектр християнства й гуманізму (Див. Aloys Wenzel, „Philosophie", Nürnberg, 1946).

Християнство й гуманізм — це, на думку проф. в США André Maurois, дві тверді основи, на яких маємо оперти нашу духову майбутність, нашу національну і загальну культуру. Це головне завдання лежить сьогодні перед европейською педагогією і перед европейським шкільництвом зокрема.

А що ціла Европа стоїть сьогодні на духовому розпутті, то також і всякі зарадчі методи й заходи треба розглядати тепер не йнакше, як тільки під аспектом тої ґльобальної двобігуновости сил, які нині, напружуючись, вирішують долю земної кулі. Серед того напруженого співвідношення сил велике значення мають не тільки чисто політичні чи економічні вирішення, але передусім культурні моменти, бо тільки духово-психічне оздоровлення сьогоднішнього світу може поліпшити стан і лад вібруючого в хаосі людства. У вирі

*) Виголошеної на Міжзон. Педаг. З'їзді на Фраймані 26. 8. 1948. п. з. „Головні причини і тенденції шкільних реформ в останні часи".

цих воюючих за першість сил виступають у перших лавах дві сильні духові течії: з одного боку англосаксонський індивідуалізм разом з европейським гуманітарним демократизмом та християнським соціялізмом (чи, докладніше кажучи, — солідаризмом) і з другого боку матеріялістичний колективізм разом з економічним екстремним соціялізмом та державним авторитаризмом і тоталізмом. Боротьба між ними йде, правда, назовні тільки в різнонапрямних економічних формах і в політичних структурах, але використовуються всередині до того різні численні засоби духово-культурного впливу, між тим також і шкільних реформ. Середня школа займає на полі змагання цих двох духових протилежних собі течій центральну позицію. Її ролю як головного культурно-політичного фактора зрозуміли дуже добре обидва світи, як східний світ абсолютного неоавторитаризму, так і світ Заходу,—світ т. зв. неогуманітеонізму. І тому проф. д-р Й. Штеффес у своїй праці „Entwicklungslinien des abendländischen Menschen", „Universitas", Sept. 1947) стверджує, що потенція майбутнього борця за Христові ідеали і за волю зах.-европ. культури залежить насамперед від сили, що її влиє в нове покоління зах.-европейська школа. А святим обов'язком тієї школи є сьогодні виховати твердих носіїв зах.-европейської традиції з її національними , християнськими та реально-гуманістичними принципами. В результаті дії цих трьох всередині і назовні діючих світів добачує Штеффес властиву суть і вартість зах.-европейської людини, яка знайде своє завершення щойно тоді, коли буде намагатися гармонійно сполучати зовнішню форму з внутрішньою якістю, одиницю з загалом, особу з природою, закон з волею, фізику з метафізикою, безцільність з доцільністю, ентузіязм з раціональною критикою. Інакше кажучи, вся виховна робота зах.-европейського типу людини мусить спиратися на ясній і тривкій площині співвідношення світу — людини — Бога*). У зв'язку з тим мусять зникнути чи зійти на другий плян усякі природно-інклінаційні резистементи, що можуть загрожувати духовій диспозиції зах.-европейської людини як ззовні так і зсередини. Зсередини треба добачувати загрозу у вузькій спеціялізації, що втратила свій зв'язок з цілістю, в розбитті людського „я" на окремі чинники, в ізоляції від духового життя загалу, в її психічній порожнечі, бо саме через те зроджується в суспільствах: дикий фанатизм, формалізм, релігійний індиферентизм та соціяльний хаос, які Карло Ясперс („Vom europ. Geist", München, 1947) слушно

*) P. Steffes: „Christliche Existenz inmitten der Welt", Düsseldorf, 1947.

вважає за „прояви нещастя на духовій структурі західно-европейської людини“.

Не малої ваги є також і небезпека ззовні, яку треба добачувати у духовій постійній зустрічі Заходу з народами далекого і близького Сходу, які почувають себе вищими від европейської людини, бо в ній, як вони думають, немає твердої віри духа і ясного погляду на цілість життя. І тому німецькій учений Ґустав фон Веттер у своїй книзі „Das System des sowjetrussischen dialektischen Materialismus“ побоюється, що при безпосередній зустрічі зах. культури з східною може наступити катастрофа саме для народів заходу, якщо їм недоставати буде всеохопної універсальної духовости, однонапрямної метафізики і релігії. Тому перед зах.-европейською людиною стоять сьогодні спеціяльні завдання. Вона мусить усвідомити собі сьогоднішню свою ролю, вона мусить витворити в собі повну духову обнову, впоїти в себе і в довкілля великого духа віри і любови до рідної релігії, культури і своїх національних традицій і бути готовою стати віч-на-віч з своїм духовим ворогом до бою. Реалізувати ці завдання має насамперед середня школа, бо в ній саме йшов і йде від віків цей живий духовий фактор сили европейської духовости, що проходить від Плятона й Гомера через Тому з Аквіну аж до часів Шекспіра, Ґете і Плянка та обіймає світ Одиссея, Парсиваля, Гамлета і Тартаріна з Тараскону.

Немає мабуть ніякої такої творчої виховної бази, що мала б змогу діяти в такій ширині, як саме середня школа. І це зовсім зрозуміло. Радіюс впливу й сили дії в народній школі ще за скупий, а в високих школах людина є вже під сильним тиском факультативного обмеження. Зате в середній школі душа молодої людини постійно й безпосередньо зустрічається з тим світом, який формує її погляд на життя народів, їх культуру й духову силу і цим виробляє в неї самосвідомість і самовідчуття близького споріднення з цим світом. У тому саме розумінню були середні школи гітлерівської Німеччини найтвердшим бастіоном шовіністичної німецької духовости, а середні школи СРСР — школою російського большевизму. Не інакше завдання стоять сьогодні і перед школами західної Европи та заокеанських країв. Вони, як каже німецький філософ Лерш (у відомій нам праці „Der Mensch der Gegenwart“, München, 1947), „розбивають індивідуальність людини справжньої типізації і упересічнення тілесної і душевної фізіономії, вони конфекціонують погляди і зрівнюють напрями волі“; або, кажучи словами Девея:

„вони є кузнею аристопайдеї і невичерпним джерелом суспільної еліти“. Вони вже з власної природи є найважливішим осередком виховання провідників кожної спільноти і найкращим фактором культури кожного народу. Тому мав слушність Сюверн, коли 1809. року писав: коли хочеш пізнати стан духової вартости якогось народу, можеш найкраще його пізнати в безпосередній зустрічі з його середнім шкільництвом.

Так! Душа народу міститься в культурному світі в школі, бо школа саме є центральним місцем реалізування виховних принципів даної спільноти. Отже, середня школа— це не репрезентація суспільства, але це тиха і повільна майстерня духової суті кожного суспільства. А що духову суть сучасности захитали механічні сили дикого тоталізму і матеріяльного авторитатизму, то зах.-европейські національні спільноти, щоб зберегти своє „я“ і зберегти перед загибіллю свою культуру та витворити в собі нового духа майбутности, поставили собі за основне завдання дати тверді основи виховання нової людини, дати, іншими словами, такі тривкі фундаменти своїм школам, щоб вони дійсно відображували духа народу, його потреби і вимоги, його вартість і силу. Тому зараз після II. світової війни покотилися по цілій Европі наче лявіна різні шкільні реформи. І це сталось не тільки в окупаційних краях розбитої Німеччини, це зайшло навіть у ті краї, що не бачили воєнної хуртовини, як напр.: Еспанія, Португалія, Швайцарія, а вкінці також Англія і Америка. Та всі ці переформування чи направи шкільних систем мають передусім внутрішній характер; вони дають в новій формі новий зміст. Це по суті реформи виховання, це шляхи, по яких ідуть основні принципи виховання нової західної европейської людини.

І хоч системи шкільництва назовні в усіх краях Европи й Америки є трохи різні, так, як зрештою різною є в кожному народі його історична духова позиція і його психічна структура, то вимоги внутрішнього змісту шкільництва мусять сьогодні йти тими самими шляхами, а саме: а) шляхом християнського рекреаціонізму, б) національного традиціоналізму, в) практичного неогуманізму.

На них спирається внутрішня структура всього зах.-европейського шкільництва. Її основна мета дати світові нову людину, нового носія християнських засад, національної культури і традиції, репрезентанта правди, посвяти і любови, гуманного мужа або людину, повну чесноти, дати християнського гуманіста в ширшому значенні. Це фундаменти, на

яких спирається сьогоднішня педагогіка Европи й заокеанських країв, це рамки, на яких побудовані сьогоднішні шкільні системи, це головні основи і причини сьогоднішніх шкільних форм і реформ.

Проф. Д-р Василь Стецюк

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ

Чи справді є діти,* що не мають замилування до музики і не мають слуху? Кожна дитина родиться глуха і щойно між другим і шостим днем після народження починає сприймати слухові враження. Якщо дитина по чотирьох тижнях не сприймає сильніших звуків, тоді можна уважати її за глуху. Спочатку дитина вразлива тільки на сильніші звуки, але її слухові враження зростають, бо й слуховий апарат росте й розвивається. Щойно між третім і п'ятим місяцем реаґує дитина на напрямок походження слухових хвиль і дивиться чи обертається у тому напрямку. Вона вже пізнає маму і близьких свого оточення по голосі, вона не розуміє ще слів, мови, але пізнає краску голосу. Вже у цьому віці люблять діти слухати шуму вітру, тикання годинника і самі пробують видавати подібні звуки. Першими звуками є „а" відчиненими губами і „м" замкненими. З цього й повстають перші склади ам, ма, мама.

Загально поширена думка, що діти родяться з музикальним талантом, або його зовсім не мають. Якщо діти, на думку батьків, не мають музикальних здібностей, то їх не вчать музики і не зацікавлюють нею; тому виростають з них люди байдужі до музикального мистецтва.

Щоб сприймати музику, себто тони, з яких складається музичний твір, треба розрізняти висоту, краску і силу тонів та відчувати ритм. Про слух я вже сказав, а почуття ритму — руху — не можна відмовити ніякій дитині, бо вже від перших днів життя заколисує її ритмічний рух колиски, чи рух на руках матері. Зрештою, ритм є питомий кожному організмові, бо рухи серця, легенів, крови є ритмічними рухами. Під впливом пісні або ритмічних ударів дитина виконує рухи або їх наслідує, це її бавить і заспокоює.

Вже однорічна дитина розрізняє веселу і сумну мелодію і, хоч ще не розуміє слів, сміється і тішиться веселою піснею, сумує або плаче при сумній, тужливій пісні. Це значить, що дитина вже має зрозуміння для правильних звуків (тонів) і їх взаємних віддалень (інтервалів). У дальших роках життя

* Через недостачу місця пропускаємо вступ до цієї статті. Ред.

ці здібності розвиваються, головно ритмічні, бо вже сама намагається виконувати різні рухи до ритму пісні.

Якщо дитина росте в домі, де чує музику (гру на інструментах або спів), то її музичні здібності розвиваються, а якщо ні, — то вони нидіють і тоді батьки кажуть, що дитина не музикальна. Найкращий доказ для цього маємо у нашій народній музикальності, якою перевищаємо всі інші народи. Сільські діти виростають, або, скажім краще, виростали серед співів, що лунали колись по наших селах цілий рік. Ця обставина витворила музикальність нашого народу і дала багаті скарби народної музичної творчости. Розвивати музичні здібності дитини можна вже від наймолодшого віку дитини відповідним школенням, а саме співом пісень та ритмічними вправами (ритмічною руханкою). Коли хочемо виховати музикальних дітей, то треба починати від 4—5 років та не давати змарніти їхньому музикальному змислові. Дальший успішний розвиток має перейняти школа, навчаючи легкі, прості, мелодійні пісеньки (дит. садок), дво- і три-голосові (народна школа) та хоральні пісні у дальших роках навчання. Гра на музичних інструментах від 7.-8. року життя розвиває і збільшує музикальні здібності. Кожна здібність дитини розвивається скоками. Високий ступінь розвитку спостерігаємо у 10. і 12. р. життя, опісля приходить затримка і знову зростання до 12. р., а по ваганнях у 13. р. (початок дозрівання) знову зростання. Між 15. і 20. р. спостерігаємо нове зростання зацікавлення і здібностей.

Музикальне виховання має ціль—розвивати здібність пізнавати, сприймати й розуміти музичні твори. А що музика — це мистецтво, то, як і кожне мистецтво, впливає вона на культурний рівень одиниці, а через те і на загальний культурний рівень народу, підносить його на вищий щабель суспільного життя та збагачує це життя, як каже визначний німецький компоніст Гуґо Вольф. Вислідом музикального виховання є або музика-мистець, що працює для розвитку цього мистецтва (професійні студії), або музика-аматор (любитель), що навчився виконувати музичні твори, їх розуміти і може поширювати це знання. Вони мають розбуджувати природні музичні здібності в інших і їх розвивати. Цьому розвиткові мусять сприяти також і умовини, у яких живе дана одиниця. Велике місто з його виробленим музичним життям (концерти, оперні театри, музичні школи) впливає корисно на розвій музичних здібностей, хоч, з другого боку, може воно й некорисно діє на молодь легкою чи там „лубочною“ музикою, що її поширюють каварні, бари, танкові льокалі і подібні підприємства. Така музика дорівнює своїм впливом

поганій літературі, що псує духа молоді. Також соціяльні відносини відіграють при цьому свою ролю. Багато здібних дітей не може вчитися музики, бо на це не дозволяють їм матеріяльні умовини, а навчання музики, як і кожного мистецтва, не є дешеве. Купівля чи випозичення інструменту, музичні книжки й ноти, шкільні оплати вимагають більшого вкладу грошей. В цьому випадку з допомогою повинні прийти суспільні чи громадські установи та допомогати здібним і працьовитим учням, бо кожна освічена одиниця, а тимбільше мистецько освічена, є цінністю нації. Така допомога не повинна обмежитися тільки до грошей чи так зв. стипендій. Основою такої допомоги повинні бути виховні інститути, гуртожитки чи бурси для дітей, що посвятились музиці як своєму майбутньому фахові. Там учень дістається в своєрідне мистецьке оточення, що сприяє розвиткові його таланту і мистецької досконалости, а відділяє від поганих і некорисних впливів. Ясна річ, що такі виховні інститути мусять дійсно відповідати своєму завданню під кожним поглядом.

Навчання і виховання музикальних одиниць може бути або індивідуальне (одиничне) або гуртове (шкільне). Одиничне, себто позашкільне — домашнє — має цю добру властивість, що учень зискує на часі, учитель може більше звертати уваги на його індивідуальність, а батьки можуть впливати на свою дитину й тому для нефахового (аматорського) виховання воно більше підходить. Також початки музики краще подавати одиничною методою. Неґативні прикмети цього навчання—це недостача ривалізації, яка корисно впливає на пильність учня, деяка безпляновість щодо научного матеріялу, брак визначеної цілі, поділу навчання на роки чи курси і под. При такому навчанні відпадають звичайно потрібні для музикального виховання допоміжні предмети, як ритмічні вправи, гуртова гра, хоральні вправи і подібні предмети, які конче потрібні для повної музичної освіти.

Потребу гуртового (шкільного) навчання і виховання зрозуміли вже в давнині й це довело до засновування музичних чи співацьких шкіл. Перша schola cantorum повстала в Римі 600 р. Опісля розвинулися церковні музичні школи і сиротинці, де навчали музики, які названо „conservatorio“ — (пізніша назва для вищих музичних шкіл — консерваторій). Найстарша консерваторія була в Неаполі у 16. сторіччі: Conservatorio di Sant' Onofrio. В 1793 р. засновано консерваторію в Парижі, опісля у Празі (1811), Відні, Кельні, Берліні і т. д.

Навчання музики, головно на вищих роках, є не тільки тяжке; воно томить і абсорбує учня. Цю працю треба полегшувати й підносити відпорність організму учня. Цьому спри-

яють: ритмічна руханка (головно методою Далькрозе), легкий спорт та руханкові вправи. Вони дають відпочинок для ума і зміцнюють здоров'я; треба їх тільки вміло стосувати.

Ідучи цими шляхами у музичному вихованні, відкриємо не тільки багато талантів серед нашої молоді, але виховаємо також музикальну суспільність, а це причиниться до піднесення загального культурного рівня нашої нації.

Осип Залеський

МІЖЗОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ З'ЇЗД
в днях 26. і 27. серпня 1948

(Докінчення)

3) Далі відчитав третю з черги доповідь проф. д-р Василь Стецюк: Головні тенденції реформ в останні часи. Зміст доповіді: „Bella praeterita futura incerta faciunt et prosperitatem in novas condiciones coniciunt" (Минулі війни роблять майбутність непевною і зумовлюють успіх новими обставинами, Тома Морус). — „Qui, quod ei praeteriit, ratione corrigit, ei futura prosperiora obicientur" (Хто поправляє розумом те, що з ним було, для того майбутність буде сприятливіша, св. Тома з Аквіну). Сьогодні світ став — на думку Вельти — перед проблемою, „чи видержить сьогоднішнє людство цю Абсолютом зіслану спробу, чи може воно стане останнім уже свідком власного занепаду й ліквідації його віковічної культури, що вже на наших очах починає котитися по похилій площі в безодню" (E. Welty: „Die Entscheidung in die Zukunft", Гайдельберґ, 1947).

Новочасні філософи подають різні причини теперішньої економічної і духової кризи та засоби поліпшення такого стану, одначе поліпшення не буде, доки культура знову не вернеться до справжніх внутрішніх вартостей духа. Людське життя плило від найдавніших часів трьома шляхами: 1) людської природи, 2) природного порядку, 3) з допомогою техніки. До кінця 18. в. між тими трьома шляхами панувала гармонія і рівновага й тому історичні катастрофи, як 100-літня чи 30-літня війна, не приносили завеликих знищень. Щойно в 19. в. рівновага захиталася, техніка оволоділа всією живою й мертвою природою і підкорила собі людського духа, який став рабом техніки—живою машиною (америк. теолог Stedman). Через те зникли вищі ідеали краси, добра і благородних учинків та єдність людини з Абсолютом, а люди в розумінню св. Августина, що „зважають на земне, але люблять небесне", чи в грецькому розумінні „антропой" (ті, що живуть вищими ідеалами) перемінилися у „viri technici", а це довело накінець до заперечення релігії, моралі і волі духа, всяких правних і моральних норм, до того „horror vacui animi" (жах порожнечі духа) і знидіння всієї людської духовости.

Вихід з такої духової ситуації вказав уже славний романтик Новаліс: „Якщо люди хочуть зробити вперед тільки єдиний крок у напрямі оволодіння зовнішньою природою з допомогою техніки й організаційної штуки, то наперед мусять зробити три кроки етичного поглиблення внутр, якщо з того тільки зовнішнього поступу не має повстати безмежне нещастя". Тієї самої думки є дир. UNESCO, проф. Huksley („Die notwendigen Voraussetzungen des Fortschrittes"). Отже, передусім треба вилікувати людську духовість, виховати нову людину з високою етикою. Це завдання теперішньої педагогії — збудувати „perenne monumentum posteritatis" (вічний пам'ятник для нащадків, Горацій, с. III. 30).

Різні були в минулому виховні ідеали: Плятона й Аристотеля, християнсько-середньовічний, ідеал ренесансу й барока, розумово-реалістичний Русса, чи ідеали абсолютизму, ліберального соціялізму, неогуманіст. індивідуалізму, Девеєвого прогресизму, технічного революціонізму, чи большевицького колективізму. Після цієї II. світової війни зарисувався у філософії і педагогії Заходу виховний ідеал людини з християнськими та реально-гуманістичними принципами, як теж з національними традиціями, або т. зв. ідеал неогуманітеонізму. Внутрішня структура зах. шкільництва спирається тепер на трьох основах: 1) християнського рекреаціонізму, 2) національного традиціоналізму, 3) практичного неогуманізму, які мають прищепити молоді передусім середні школи (цю частину доповіді містимо окремо в цьому числі і тому ближче над нею не зупиняємося).

Дальшу частину доповіді ілюстрували розвішені на стіні схематичні таблиці побудови шкільництва в зах.-европейських та заморських краях, які доповідач докладно пояснив:

В Англії є: 1) елементарні школи (6—16 р. життя), 30% церковні, а решта світські на удержанню громад чи міст, з безплатним для дітей навчанням, з дешевим обідом для дітей, спільним з учителями і з наукою 9—12 і 14—16 годин; 2) середні загально-освітні школи (secondary schools) від 11 р. ж., 8 кл., до 1946 реально-гуманістичні, а від 1946 поділені на три ступеві: а) нижчий 1—2 кл., заг.-освітній; б) середній: 3—6 кл. з двома напрямками — літературним з лат. мов. та математикою — і науковим з латинсь. і грецькою мовами та теж математикою. Після малої матури переходять учні до фахових шкіл, або до в) третього ступеня середн. школи: 7—8 кл., з літературним або науковим напрямком (учні спеціялізуються в якійсь групі предметів). Крім того існує ще другий тип середньої школи — grammar schools з чисто гуманіст. і мовознавчим напрямком. Наука в обох типах безплатна. Третій тип середн. загально-освітньої школи (public schools) найстарший (1482), тільки для аристократії, бо дуже дорогі оплати, від 12 р. ж., 8 кл., закриті, бо враз з інтернатами, незалежні від держави, чисто клясичні, з найкращими педагогами Англії і найвищим педагогічним рівнем, з яких вийшли найбільші мужі Англії (Пітт, Ґлєдстон, Байрон, Черчіль і б. інш.). Щойно з 1946 р. Education Act почало робити спробу поставити школи на державну базу.

В Франції видано нові напрямні в 1946 р., які охоплюють релігійне, клясичне й національне виховання та які впровадили малі зміни в попередній системі. Тепер є у Франції 5 клясові народні школи, далі середні фахові і два роди 7-клясових гімназій: а) державні, зв. ліцеї (в більших містах) і б) міські, зв. коледжі, в менших містах. Ліцеї мають клясичний і т. зв. модерний тип, а колєджі — ще й 3-тій тип матем.-технічний. Перша кл. гімназії є спільна для всіх типів, після якої учит. збір спрямовує учнів до відповідних типів гімназії. В коледжах по 6 кл. може учень здати кінцевий іспит і перейти на фахові або доповняльні педагогічні дворічні курси. Сьома кл. гімназії підготовляє учня не так до університетських студій, як радніш до потрійного кінцевого іспиту: 1) державного конкурсового іспиту, 2) іспиту зрілости, і 3) вступного іспиту в університет. Перший іспит є звичайно добровільний, але, коли учень хоче бути звільненим з вступного іспиту на один з факультетів університету, мусить його здавати. Іспити зрілости складають абітурієнти в університеті з тим, що членами комісії є запрошені учителі одного з ліцеїв і доценти університету. Абсольвенти, що склали матуру з дуже добрим успіхом і хочуть посвятитися студіям: філософічним, педагогічним, політехнічним або політичним, залишаються ще на 2—3 роки в ліцеї на найвищому пропедевтичному курсі, а після його закінчення переходять на вищі роки університету або до спеціяльних наукових інститутів, т. зв. Ecole Normale

Superieure, яких в цілій Франції є тільки два, або до спеціяльної наукової академії т. зв. „College de France“. Це рід семінарів, що підготовляють студентів до конкурсових іспитів з даної дисципліни, після яких кандидати одержують дипломи, що є рівнорядними з нашим докторатом. Щодо університетських студій і взагалі високого франц. шкільництва, то тут у цьому році мають бути великі зміни в самій їх організації і формі студій. Йде тут в основному про те, що так, як у Німеччині, деякі високошкільні кола домагаються зміни дотеперішнього характеру університету з специфічно дослідчого на загально фаховий.

В Португалії: Шкільний примус від 5 до 15 р. життя, народна нижча школа (5-річна), вища (3-річна), фахові школи, особливо промислові, або 6-кл. гімназії з клясичним, модерним або мат.-прир. типом, а потім 2-річні ліцеї з типами філос., мат.-фіз., загальним, і біологіч., а крім того 3-річні педаг. ліцеї. Основи виховання: релігійна, національна й гуманістична.

Еспанія: 5-річна народна школа як підбудова середн. школи і 9 річна народ. школа як підбудова фахової школи; далі 5 кл. гуманіст. гімназії і 3-річний ліцей з різними типами. Виховні основи: релігія, стародавня культура і націон. державознавство.

Далі доповідач зобразив ще американське шкільництво і теперішні шкільні реформи в Німеччині (ці уривки вмістимо в черговому числі).

Українське шкільництво мусить виховати нових, здорових і свідомих носіїв українського національного духа, репрезентантів українського гуманотеонізму. З наших шкіл мають виходити висококваліфіковані будівничі нашої майбутности, представники дійсної української науки, творці української національної педагогії, носії українського християнства й української культури, сильні борці за нашу правду. Шлях до виховання таких людей мають вказати новій нашій ґенерації українські педагоги, бо в їх руки, як каже Квінтіліян, дано призначення: „animas regere et futura prospicere” (керувати душами і передбачати майбутність).

Д-р П. Ісаїв: Кореферат до доповіді д-ра В. Стецюка. Зміст доповіді: Хочу доповнити попередню доповідь підкресленням деяких тенденцій у внутрішніх шкіль. реформах (щодо матеріялу і змісту виховання й навчання). Історично беручи, бачимо в нових часах 4 більші реформи виховно-навчального змісту: 1) коло 1500 р. по Хр. пробився у шкільництво літературний гуманізм, 2) коло 1700 р.— матем.-фізикальний, 3) 1800 р. виринає біологічний освітній мотив. 1804 Пестальоцці уклав плян навчання для народних шкіл, у якому у центрі навчання був світ і Бог, а 1809 проведено в Німеччині, а за нею і в інших краях велику реформу гуман. гімназій, коли в центрі поставлено клясичну філологію і стародавню клясичну культуру. 4) Щойно під кінець 19. віку і після 1-ої світової війни коштом клясичної культури покладено натиск на природознавство, математику і фізику.

Краще виступлять тенденції шкільних реформ, коли пройдемо їх за виховно-навчальн. цілями, яких в основному є 4: 1) оформити відповідний характер (світогляд і етичні засади, сперті на відповідно розвинених почуттях і сильній волі), 2) розвинути інтеліґенцію молоді (увагу, спостережливість, швидку орієнтацію, пам'ять, асоціяцію, самостійне критичне мислення), 3) подати потрібні відомості і знання, 4) розвинути фізичне здоров'я і справність.

Ад 1) В середньовіччю виховувано характер, спираючи його повністю на християнській релігії і десятьох заповідях Божих. Доба раціоналізму і 19. вік ввели т. зв. розумову етику, тобто санкціоновану не релігією і Божими заповідями, а розумовими вимогами і добром суспільности, нації, держави чи цілого людства, через що висунено наперед соціяльне й державницьке виховання — в одних державах у демократичному, а в

деяких у тоталістичному напрямку. Розумова санкція виявилася заслаба у вихованні, бо а) пристрасті мають більший вплив на волю, як розум, б) „що голова, то розум" — повстало дуже багато розбіжних і противорічних інтерпретацій, що є етичне — а це все довело до аморальности і вирізування міліонів людей „для добра нації" (гітлеризм) чи „добра робітничої кляси" (большевизм). Через те по II. світовій війні бачимо в педагогії західних країв знову помітний поворот до релігійного виховання не тільки через а) наочні наслідки розумової етики, але й тому, що б) в природничих науках та в філософії останніх 10-літь захитався матеріялізм, а сильно зарисувався ідеалізм і в) педагог. психологія встановила, що глибше і добре ведене релігійне виховання дає куди триваліші й більші успіхи. Тим то тепер бачимо намагання до синтези релігійного виховання і інших систем, тобто релігійного виховання, що користується теж виховними засобами інших систем, але їх спирає на основній релігійній підставі.

Ад 2) Давніше клали вагу передовсім на розвиток пам'яті, а тепер намагаються розвинути насамперед інтеліґенцію (самост. мислиння і т. д., див. вище), в якій пам'ять є тільки однією складовою частиною. При тому пам'ять не слід обтяжувати непотрібним балястом, бо вона має свою поємність і згодом нові речі запам'ятуються коштом попередніх. — У спорі, котра група предметів—гуманістична чи мат.-природнича—краще розвиває інтеліґенцію, вирішено, що для її повного, тобто всебічного розвитку потрібні обидві предметові групи, через що теперішні пляни загально-освітніх шкіл намагаються створити їх синтезу.

Ад 3) Довгий спір, котрі відомості потрібніші для життя, розв'язано так, що введено різні типи шкіл і спеціялізацію; молодь може вибирати собі напрямок освіти відповідно до своїх зацікавлень і здібнощів. Усі предмети і їх знання мають своє значення. Клясичні мови розвивають тонкість мислення (граматика і переклади), естетичні і етичні почуття (образовість мови, глибокі сентенції, лицарськість і жертвенність героїв). Новітні мови розвивають літературний змисл і виховують відповідно дібраними творами літератури, історія і біологія виховують громадянське почуття і патріотизм, математика і фізика підготовляє таких потрібних тепер інженерів та підсилює докладність у мисленні і точність у поведінці — тощо.

Ад 4) У фізичнім вихованні помітний був напрям мілітаристичний та спортовий (Президія З'їзду закликає скорочуватись), але на ближче обговорення намає часу.

Далі доповідач вказав на виховно-навчальні тенденції після II. світової війни, але цей уривок доповіді з'ясовуємо у відділі „З педаг. світу".

Друга дискусія

(подаємо тільки висказані дискутантами тези)

Д-р П. Біланюк: Всупереч твердженням проф. Стецюка народні школи, а то й садки може важніші, як середні, бо до них ходить 90% населення.

Проф. С. Драгоманів: Не згадано міжнародну виховну інституцію UNESCO, яка зібрала у своїх виданнях досвід 54 країв, ані теж не зображено шкільництва в Швайцарії, Бельгії і Голяндії. Особиста ініціятива може дати більше, як державна (цитата з Пестальоцці).

Проф. В. Дубровський: Не відкидати зовсім розуму; він не зло, хоч і помиляється, але він божественна іскра. У Франкфурті стоїть частина збомбардованого будинку, а на ній напис: Правді, Красі і Добру—решта завалилася. Це палець Божий вказав, що все матеріяльне може бути знищене. Незнищальні тільки ідеали правди, добра і краси, яким служить учитель. Хто у дітей не розвиває почуття тих ідеалів, того діти не будуть любити. (Далі торкається справи визнання з боку ЦПУЕ тільки двох Цер-

ков, а третьої, що недавно повстала, ні і вказує на однім прикладі з шк життя, які це має наслідки). — В доповідях слід уникати цитатології і не йти сліпо за чужими авторитетами.

Проф. Кошельняк: Дітям слід впоювати змалку не лише знання, а й волю до боротьби за правду (христ. мораль), бо людство впало в пасивізм, тобто знає лихо, а не робить спротиву. Люди встановляють добрі принципи (Атлянтійська хартія), але чини їм суперечать: безсилля перед злом. Не тільки знати, а й любити і боротися за правду.

Проф. Гайда: Не вчимо молоді ремесла і занедбали ми фахову освіту. Світ потребує 80 різних фахів, а наша молодь еміґрує не як кваліфіковані фахівці, а йде на чорну працю і гине в копальнях. Отже, виховаймо 1000 кравців, 1000 ремісників і т. д., а ніщо не розіб'є нашої еміґрації.

Далі відчитано привіт від СУМ-у.

Дир. Чучкевич ближче вияснює наведену проф. Дубровським проблему двох автокефальних правосл. Церков і спричинених тим непорозумінь у його школі. — Деякі місцеві частини Пласту іґнорують школу. Провідник місцевого Пласту сказав, що учень не мусить виконувати того, що каже директор. Теж учень з 3 недост. нотами є кошовим.

Інж. А. Качор: У нас дуже занедбана справа фахового шкільництва. Фахівців не маємо. Людина по гімназії, без дальших студій, це зломаний чоловік, це півітеліґент. Народні школи готують молодь тільки для гімназій, бо не має 7 і 8 клясових народних шкіл. Ми поза гімназії не виходимо, а хто буде будувати нашу державу?

Проф. Буцманюк: Наше громадянство ще не доросло до фахових шкіл. Я боровся за створення фах. школи, але нічого з того не вийшло, бо не було зрозуміння.

Проф. д-р Стецюк, як доповідач, відповідає дискутантам: Говорячи про гімназії, думав я про виховання суспільної еліти — інтеліґенції, яку знищив нам ворог. Література про швайц., бельг. і голяндські школи була мені недоступна. Три великі ідеї (добро, краса, правда) повинні виходити від учителів. Релігійне виховання — це найбільша сучасна вимога. Щодо фахових шкіл — то проблеми не можна генералізувати, мовляв: без кравців не повернемось на батьківщину. Нам бракує еліти, і її треба виховувати. Усім треба й фахових знань. В цих питаннях IRO і UNRRA не можуть бути для нас дороговказами й авторитетом.

Д-р П. Ісаїв відповіддє як кореферент: Дві перші доповіді мали загальний, а не організаційний характер: основи виховання. В цілості виринає питання: чи нам треба більш ремісників, чи свідомої інтеліґенції? Ремісники є, мабуть, у краю. Відповідь на те питання залежить від того, чи нам розраховувати на поворот, чи на вічну еміґрацію? (Досвід по І-ій світовій війні!). Основи виховання у фах.школах — через брак часу — дуже слабі. При тому слід пам'ятати, що людина з доброю середньою освітою опановує практичний фах за 2 місяці. Варто улаштовувати на феріях фахові курси для середньошкільної молоді. Завдання доповідей було подати тенденції зах. европейських шкільн. реформ, а не вказівки для нас. Наведені чужі авторитети можуть бути тільки тлом для нас. Щодо Пласту: то пластові правильники правильно нормують відношення Пласту до школи; якщо бувають порушення правильників, слід повідомляти про те Гол. Пласт. Старшину. Релігія це не тільки справа одиниць, не тільки справа катехита: учителі всіх предметів мають (однонапрямно) з свого боку доповняти і зміцнювати реліг.-моральне виховання.

Директор Цісик: Фахові курси для гімназ. молоді дуже важко провести, бо молодь мало зацікавлена, а теж ніякий фахівець з варстатів IPO не хоче мати в себе ніяких „інтрузів".

Проф. Д-р Л. Білецький: На визнання тільки двох Церков — вплинули істор. факти. Коли відновлено Церкву 1921. р., пленум ЦПУЕ

висловився на користь митр. Полікарпа. — Я радо вітав би в кожній гімназії фахову школу. Я сам, будучи директором, провів у вищих клясах шоферські курси. Одначе деякі фах. школи самоліквідуються, бо батьки не посилають до них дітей. У Пласті — не всюди нормальні відносини, бо в деяких місцевинах дехто намагається і в Пласт впроваджувати політику. — СУМ є монопартійний і тому не може бути в школі, де слід охороняти молодь від партійно-політичних впливів і мати понадпартійний підхід. На місцях і в Пласті не ідеально, напр., хоч пластуни мають неґативні ноти, проте їм не дають відпустки з Пласту, як кажуть пластові приписи. Старшина їм потурає, а це антипедагогічно.

На запитання ін. Качора, чому немає 7 і 8-ми клясових шкіл, проф. Білецький відповідає, що тепер зліквідовано 11 гімназій, а на їх місце творяться вищі початкові школи з тими клясами.

На запитання проф. Дубровського, чи пленум ЦПУЕ — це вища церковна влада, проф. Білецький відповідає, що такої нема, такою міг би бути хіба Собор або Національна Рада, чи міністерство освіти й віровизнань.

О. протоєрей Білецький: Я задоволений, що всі доповіді стали на становищі христ. виховання. Це найважніше; все інше — технічні справи. Все залежить від підходу осіб, бо ж немає релігій 1921. і 1942. року. В тих справах винні батьки, що погано впливають на дітей. У релігійних справах потрібний християнський такт. Я сам, як правосл. катехит, не вагаюся залишати часом своїх учнів під опікою греко-католицького катехита, бо довіряю його тактовності. Не вільно калічити душі дітей. Християнський дух повинен панувати над сектярством — особливо на чужині.

Інсп. Крилов: Щодо релігійного інциденту, то йдеться про гімназію в Корнберзі, де законовчитель (з Церкви 1942. р.) пів року ображав батьків і Церкву з 1921. р., а потім дітям, що не ходили (за дозволом ЦПУЕ) на його години, дав незадовільні оцінки. Синод до сьогодні не розв'язав тієї справи.

Д-р М. Дольницький: З уваги на пізню пору, слід пересунути актуальні справи на загальні збори Учительської Громади.

З'їзд пропозицію прийняв і вибрав до резолюційної комісії всіх доповідачів і д-ра М. Терлецького, інсп. Крилова, п. К. Кульчицьку, інсп. Данилишина, дир. Меденка та як голову комісії д-ра П. Ісаєва.

Загальні Збори Центр. Укр. Учит. Громади (ЦУУГ)

В год. 19,30 того ж дня (26. VIII. 1948) відбулися Заг. Збори ЦУУГ, які відкрив урядуючий голова ЦУУГ проф. В. Чередарчук та покликав комісію для перевірки мандатів (М. Терлецький*, В. Данилишин і К. Кульчицька), а Заг. Збори вибрали 1) верифікаційну комісію для перевірки протоколу з попередніх Заг. Зборів (К. Годованець, В. Данилишин і Глушко), 2) комісію для намічення кандидатів до провідних органів (Величко, Данилишин, Коваль, Ісаїв, Сакалів, Шигимага і Чучкевич) та 3) Президію Заг. Зборів (В. Дубровський — голова і два секретарі: М. Пасіка та А. Антонович).

Урядуючий голова ЦУУГ В. Чередарчук склав звіт з діяльности, з'ясовуючи докладно такі акції товариства: складення статуту ЦУУГ і його клітин (обласних та місцевих громад) та досягнення затвердження статуту з боку ЦПУЕ, видання 7 чисел педаг.-метод. журналу „Українська Школа" за редакцією П. Ісаєва (числа 1 — 5 з ліцензією „Нашого Життя", а чч. 6 — 7 з ліц. пласт. „Молодого Життя"), зорганізування Допомогового Фонду (див. його правильник в нашім журналі ч. 1; стан

*) Через брак місця всі титули пропускаємо. — Ред.

фонду 5730,10 д. м.), створення кваліфікаційної комісії для вчителів середніх шкіл і зв'язання її з Укр. Вільним Університетом і кваліф. комісії для учит. народних шкіл при вчительській семінарії на Фраймані та комісії для перевірки букваря, підготову до Заг. Зборів та Педаг. З'їзду, які треба було двічі відкладати з незалежних від Г. Управи причин, заанґажування організатора ЦУУГ проф. Р. Левицького, участь представників ЦУУГ у З'їзді ЦПУЕ в Ділінґені (це доповнив проф. Білецький) тощо. Фінансовий стан ЦУУГ: готівка 1889,78 д. м., запас часописів 2523, а паперу 350, довжники 4083,40, разом актива 8846,18 д. м.; кредитори 3582,09, передплати 191,12, чистий зиск 5072,97, разом пасива 8846,18 д. м. Управа ЦУУГ відбула 20 засідань.

П. Ісаїв: Вся адміністраційна праця педаг. журналу спочивала в руках проф. Чередарчука, який потрапив перебороти великі труднощі.

Л. Білецький: Проф. Чередарчук, як урядуючий голова, вклав багато труду і працював дуже сумлінно, за що йому треба скласти подяку (оплески).

В дискусії над звітом порушено оборону станових інтересів (П. Гайда), зв'язок з чужинецькими учит. організаціями (Клименко) і міжнародною в Парижі, якої членом була Учит. Громада (Лилик), неприсутність делеґатів з англ. і франц. зони (Дубровський — Білецький), процентову еміґрацію вчителів з робіт. групами і дотеперішні заходи в тій справі (П. Гайда — К. Годованець), приділ кер-пакетів для вчителів через ЦУУГ (К. Годованець, Л. Білецький) тощо.

На внесення Контрольної Комісії (М. Каплистий, В. Стецюк) уділено дотеперішній Головній Управі одноголосно абсолюторії, а на внесення верифік. Комісії прийнято протокол з попередніх Заг. Зборів з 26 — 27. IУ. 1947., а потім на внесення комісії „Матки" вибрано одноголосно головою ЦУУГ Василя Чередарчука, а потім великою більшістю голосів членів Гол. Управи, які уконституувалися так: П. Ісаїв — заступ. голови, К. Кульчицька — секретар, А. Качор — скарбник, В Данилишин, Н. Чапленкова і Г. Коваль — члени, І. Лилик, Величко, О. Андрушків — заст. членів. Контрольна Комісія: В. Радзикевич, М. Дольницький, М. Каплистий; заступники чл.: Кисіль і Міхневич. Мировий Суд: П. Гайда, О. Залеський, і Ол. Ганкевич; заступники: В. Стецюк і Р. Чубатий. Делеґати до Кураторії середніх шкіл: М. Терлецький, П. Ісаїв і І. Сточанський. Делеґати на З'їзд ЦПУЕ: голова Гол. Управи В. Чередарчук або його заступник.

При внесеннях, запитаннях і резолюціях вирішено або висловлено побажання: зв'язатись з міжнарод. учит. організацією та з ЮНЕСКО (І. Лилик), створити комісію для перевірки і зміни статуту ЦУУГ, особливо щодо обл. учит. громад (К. Кульчицька, В. Дубровський), членська вкладка 50 фн., вписове 1 н. м., при чому непрацюючі можуть вносити прохання про знижку, подбати про посвідки і виказки для працюючих учителів і членів ЦУУГ (А. Антонович) та про кваліф. посвідки для вчителів від ІРО; про охорону праці вчителів та оплати за лікування хворих, зміцнити зв'язок з іншими зонами або створити зональні централі, забезпечити школи підручниками (Дубровський), а інші резолюції обговорити чергового дня на Міжзон. Педаг. З'їзді.

27. серпня 1948

Дополудня радили секції для окремих предметів навчання, а також секція для дитячих садків, зокрема директори народних і директори середніх шкіл та ухвалили такі резолюції (з уваги на недостачу місця подаємо телеграфічним стилем тільки їх суть):

Секція греко-католицької релігії: програма не потребує ніяких змін.

Секція православної релігії: 1) видрукувати доповідь П. Біланюка; 2) всі вчителі повинні виховувати в реліг. дусі і давати добрий приклад; 3) відбувати перед навчаням спільну молитву православних дітей всіх кляс і правосл. учителів; 4) видати підручник для релігії, а фондів просити в ЗУДАК.

Секція української мови: створити комісію 5-тьох, яка до 2 тижн. випрацює вказівки для реалізації програми та апелювати до вчителів, щоб вони дбали про чистоту рідної мови.

Секція латинської і грецької мови: навчати лат. мову від 1 кл. гімн. і створити 2-3 гімназії з грецькою мовою.

Секція англійської мови: дати в 1 кл. гімн. — 5 год., в 2-3 кл. — 4 год. англ. мови; 2) видати: а) переходову програму навчання для 6-8 кл., б) англійську хрестоматію.

Секція німецької мови: устійнити з баварським Міністр. Осв. підручники й лектури.

Історична секція: 1) в 3 і 4 кл. гімн. дати матеріял 476—1648 по Хр., а в останніх місяцях 4 кл. науку про державу; 2) брати більше до уваги преісторію (5 кл.) й історію англосаських країв, Китаю й Японії; 3) збільшити в 8 кл. число годин на 3; 4) при матурі нікого не звільняти від українознавства (літер., істор. і географії України).

Секція матем. і нарисн. геометрії: 1) зредукувати матеріял, бо гімназії є гуманістичні; 2) це зробить комісія (Андрушків, Клименко, Тофан) і подасть до 1. 9. 1948. до ЦПУЕ.

Секція природників: 1) зробити такі переставки матеріялу: 1 кл. гімназ.: людина й хребетні, 2 кл.—безхребетні і ботаніка: морфологія рослин, від водоростей до квіткових, 5 кл.: ботаніка, 6 кл. зоологія, 7 кл.: соматол. людини, 8 кл.: заг. біологія; 2) при природі виховувати в напрямі: етичнім, державн., господарсь., естет.; 3) відбути 1. 11. збори методичного осередка в справі термінології; 4) в 1948/9 проробляти в 6 кл. ботаніку там, де 1947/8 в 5 кл. була зоологія; 5) збільшити год. в 5 і 6 кл. на 3.

Секція хеміків: 1) збільшити год. в 6 кл. до 3; 2) проробляти: 5 кл. неорган. хемія, 2 год., 6 кл. неорган. хемія, 1 год., і мінералогія, 2 год., 7 кл.—перше півр.: неорг. хемія, 2 год., друге півр.: орган. хемія — 2 год., 8 кл.: орган. хемія; 3) з гетероциклійних брати тільки півсолі, тіофени, пірони й алькальоїди; 4) скоротить програму до друку З. Тивонюк.

Секція рисунків і малюв.: 1) зробити їх обов'язковими; 2) видати дидакт.-метод. підручники; 3) тепер навчають рис. і малюв. хаотично і недоцільно.

Секція фізичної культури: призначити ще по 2 г. пополудні на гри й забави та ведення спорт. гуртків, як сказано в програмі в „Організації праці", і їх винагороджувати.

Секція дит. садків: доповідь П. Біланюка: „Напрямні програм дит. садків" і коротка дискусія без резолюцій.

Секція директорів народних шкіл: 1) опрацювати виховний плян, згідний з доповідями на Пед. З., і програми нім. мови для 3 і 4 кл. та англ. м. для 4 кл.; 2) видати підручники іст., геогр., прир. і нім. м.; 3) узгіднити термінологію; 4) не редукувати інспектора нар. шк. з фінанс. причин; учителі ладні платити по 2 н. м. на ті кошти; 5) платити вчителям по 2 н. м. за год.; 6) не приділяти етати нар. шкіл іншим шк., або дит. садкам; 7) скликати з'їзд дир. нар. шкіл. в час різдв. ферій.

Секція директорів гімназій: 1) платити вчителям 2-3 н. м. за год. і 230-300 н. м. місячно директорам; 2) не приймати учнів без свідоц. відходу; 3) не дозволяти учням по феріях здавати іспит за чергову кл. до одної кл. вище; устійнено застереження проти матуральних курсів.

Секція торговельних шкіл: 1) уніфікувати торг. школи: називати Укр. Сер. Торг. Школа, триває 4 роки, приймати по 7 кл. нар.

шк. або 4 кл. гімн., іспит зрілости дає право до високих екон. шк., гуманпредмети зрівняти з загально-осв. середн. школами, а теж устійнено кількість год. для предметів; 2) вітати концентрацію фах. шкіл з боку ЦПУЕ, але просити не ліквідувати життєздатних шкіл; 3) розбудовувати ремісн.-пром. школи; 4) здійснити реорганізацію заг.-осв. шкіл; 5) виєднати допомогу для фах. шк. від амер. військ. влади.

Секція технічних шкіл: 1) преса та провідні органи не мають належного зрозуміння для проф. шкіл: 2) опрацювати схему розбудови профес. шкіл і курсів, зорганізувати керівний центр і інспекцію, розробити програми і забезпечити персонал, апелювати а) до преси, щоб писала про вагу профес. шк., б) до громадянства і таборових управ про піддержку та фаховий перешкіл еміґрації, в) до працівників проф. шкіл, щоб стали членами Учит. Громади, г) до Об'єднання Укр. Інженерів, щоб включилися активно в працю, 3) рекомендувати вписи на позаочні курси УТГІ; 4) праця багатьох фах. курсів і шкіл припинилась через неувагу до них еміґрації.

Секція загальних резолюцій: резолюції оповіщені вже на 1-2 стр. „Української Школи" в попереднім числі.

Наради пленуму

В год. 15,15 продовження нарад пленуму. Наперед виголошено три доповіді:

Доповідь М. Дольницького: Матеріяльне забезпечення шкільництва: Шкільництво загрожене бо 1) запроваджено грошову реформу, 2) ІРО зменшило кількість штатів для вчителів, 3) більшість батьків не можуть платити, бо потратили працю і можливість заробітку. Тому слід: 1) внести меморандум до ІРО і військової влади, щоб шк. штатів не редукували, 2) зорганізувати фонд Рідної Школи, на який платило б усе громадянство і відповідно до потреб розділювати для шкіл, 3) стягати оплати від учнів в межах 0-20 н. м., і оплачувати вчителів 2-3 н. м. за год. і 250-280 н. м. директорам місячно.

Доповідь М. Терлецького: Еміґраційний шкільний центр: Треба такий створити, щоб розсилав програми, підручники і давав вказівки всім, що будуть приватно чи гуртово вчити дітей по різних краях (докладнішу статтю того ж автора на ту тему вмістили ми в нашім журналі ч. 4—5).

Доповідь В. Чередарчука: Документація вчителів: Вибрана комісія укладе одностайний текст посвідок, які пішле до всіх ареа ІРО, а крім того з свого боку видасть документацію і Відділ К. і О. ЦПУЕ.

В дискусії після доповідей підкреслено такі важніші справи: улаштувати виставу шк. робіт, щоб розбудити зацікавлення суспільности шкільництвом (М. Дольницький), спонукати пресу — вдарити на тривогу з приводу зогрози шкільництва, і священиків, щоб говорили про те на проповідях (Паливода), звернутись і до заокеанської преси (Андрушків), усувати учнів, що не вплатили оплат (Дольницький) тощо.

Далі приступлено до резолюцій. На внесення керманича Л. Білецького ухвалено привітальні резолюції для Голови Націон. Ради і Митроп. Полікарпа. Потім голови вищевказаних секцій відчитували резолюції і над ними були коротенькі дискурсії. З уваги на недостачу часу, щоб їх докладно розглядати, З'їзд ухвалив тільки загальні резолюції, поставлені відносною резолюційною секцію (вони видруковані в попередньому ч. нашого журналу), а резолюційні внесення всіх інших секцій вирішено передати як матеріял через централю Учит. Громади до Відділу К. і О. ЦПУЕ, який відповідно їх оформить, узгіднить і запровадить у життя ті внесення, які вважатиме за потрібні.

Жвавіша дискусія виникла над внесенням секції латинської мови

вчити її від 1. кл., як є в нім. гімн., і створити 2—3 гімн. з грецькою мовою. Розуміння значення клясичних мов виявив І. Величко і О. Цісик, а теж Баран (вчити лат. від 2. півр. І кл.), а заперечив його ректор Мартос. Питання вирішив рішуче керманич Відділу К. і О.: Реальна школа не має ні латини ні греки, а реальна гімназія має лат. м. в обмеженім розмірі й визначається гармонією між матем.-природничими і гуманіст. предметами та дає доступ як до політехніки так і до університету. Вона уявляє собою генеральний тип гімназії, що відповідає всім завданням і потребам. Зокрема слід мати на увазі і недостачу вчителів лат. м. Від імени Відділу К. і О. ЦПУЕ спротивляюся такій резолюції і заявляю, що серед року не буду запроваджувати таких важливих змін.

С. Драгоманів підкреслює вагу громадянського виховання, яке З'їзд не взяв до уваги.

Відповідними подяками Л. Білецького Президії й учасникам З'їзду, В. Чередарчука — доповідачам, головам секцій, Відділові К. і О,. О. Залєському (голові місц. громади), О. Цісикові (голові З'їзду), Загайкевича — Управі й Раді табору, О. Цісика — О. Залєському, сеніорам науки, ректорам В. Ш., всім учителям та учасникам З'їзду і побажанням О. Цісика „до побачення на рідних землях" — закінчився З'їзд в год. 18, 15.

Ввечері при вечері відбулася ще товариська зустріч учасників З'їзду, де В. Чередарчук ще раз подякував господарям З'їзду, а зокрема паням за їх зусилля.

П. Ісаїв

З НАШОГО ЖИТТЯ

Методична конференція учителів народних шкіл

Дня 11. грудня 1948 р. в Авґсбурзі в таборі Сомме-Касерне відбулася одноденна методична конференція вчителів народних шкіл Авґсбурґа, Нового Ульму, Діллінґену й Інґольштадту, під головуванням директорки місцевої народної школи п. Н. Чапленко. Підчас конференції проведено дві показові години з української мови, а теж проф. Р. Завадович виголосив доповідь на тему „Дитяча література як виховний чинник у праці вчителя". Першу лекцію з темою „Способи дієслова" дала в IV. кл. п. М. Залітач, а другу—з темою „Деклямація віршів" — п. М. Юркевич. Підчас обговорення п. Юркевич доповідала ще про методи мистецького читання в клясі. В обговоренні і тих годин, і доповіді проф. Завадовича брали участь всі учасники. У резолюції, прийнятій на цій конференції, вчителі висловили побажання, щоб видати посібники з української мови для народних шкіл, бо досі, крім букваря та читанок, немає нічого. Користь від таких конференцій безсумнівна. На жаль, не всі вчителі вищезгаданих міст прибули на цю конференцію.

Учителька

Конференція методичного осередку природників

У днях 7. і 8. листопада 1948 відбулася в Авґсбурзі конференція викладачів природознавства й хемії в українських гімназіях американської зони. Завдання з'їзду було устійнити термінології природознавства й хемії, щоб таким чином усунути дотеперішнє ненормальне явище вживання в різних гімназіях різних термінів. Конференція заслухала проєктів термінологій таких учителів: зоологічної — Г. Кушніра, анатомії, фізіології й гігієни людини — д-ра О. Балабаса, ботанічної — О. Залеського, неорганічної — інж. О. Личака й органічної хемії та мінералогії — д-ра З. Тивонюка.

Доповідачі взяли в основному до уваги термінологію, устійнену Всеукраїнською Ак. Наук до 1929 р. та введену у наддніпрянські підручники.

Заслухавши проєктів і поробивши деякі коректури, конференція ухвалила доручити референтам переслати виправлені проєкти проводові

метод. осередку, який передасть їх Відділові К. і О. ЦПУЕ для розмноження й розіслання гімназіям.

Проф. К. Кульчицька прочитала доповідь: „Мета й завдання природознавства“ — з такими провідними думками: Навчання природознавства повинно між ін. прищеплювати учням почуття національної гордости. Досягти цього можна, звертаючи увагу учнів на природні багатства українських земель та згадуючи про українських визначних природників і хеміків (див. нижче її стаття). В зв'язку з тим прелеґентка запропонувала викладачам природознавства й хемії збирати матеріяли про українських визначних природників і хеміків та їх опубліковувати.

Пропозицію прийнято й ухвалено закликати викладачів природознавства й хемії збирати такі матеріяли й, опрацювавши їх, пересилати проф. О. Залеському для друку.

В імені Центральної Учительської Громади привітав конференцію проф. В. Чередарчук, подякувавши учасникам з'їзду за прибуття й висловивши побажання, щоб такі наради відбувалися частіше.

Д-р П. Ісаїв привітав конференцію від редакції журналу „Українська Школа“ і просив викладачів надсилати до редакції статті про навчання природознавства й хемії.

Д-р З. Тивонюк

Наші виховні завдання в еміґраційній дійсності

(Підсумки з дискусії на вище з'ясованій конференції природників і хеміків в дн. 7. і 8. листопада 1948).

Ми всі вчителі підходимо до виконування наших шкільних обов'язків з повною свідомістю, що учень повинен крім передбаченої кількости научного матеріялу присвоїти собі також деякі виховні цінності — і то при кожному шкільному предметі.

Безумовно багато виховних моментів мусить залишитися не використаними в зв'язку з тяжчими умовинами навчання (напр., брак відповідних приміщень, лябораторій, научного приладдя).

Тому вчителі природознавства не зможуть повністю розвинути в учнів деяких формальних вмілостей, як спостережливість, вмілість робити висновки з вислідів спостережень чи цілево зорганізованих дослідів, зарадність і т. ін.

Все ж таки, не зважаючи на невідрадні умовини нашого шкільництва, є такі моменти, для яких маємо дуже багато нагод, щоб їх висунути при навчанні пророзознавства, а невикористання тих нагод було б каригідне в тій ситуації, в якій ми на чужині перебуваємо. Маю на думці виховання етичне та національно-державницьке.

1. Під теперішній час спостерігаємо у західному світі зворот до християнства. Навчаючи біології, маємо багато можливостей для того, щоб дати молоді пізнати мудрість і велич Творця. Протиставляючись партійній нестерпності і розсвареню суспільности, даємо приклади взаємної допомоги в рослинному і тваринному світі (явища симбіози і мутуалізму в протиставленню до боротьби за існування) і вчимо на тому тлі гуманности та бажання допомагати один одному.

2. Наша нація взагалі, а молодь зокрема хворіє на помилки меншевартости. Таке явище стає пригожим підложжям для денаціоналізаційних впливів, що в нашій еміґраційній дійсності особливо загрозливе. Ми, вчителі природознавства, маємо багато нагоди плекати у молоді почуття національної гордости, вказуючи на красу рідної землі і на багатства рідної природи (і то без патосу і зайвих суперлятивів, що не дало б позитивних вислідів).

Розповідаючи про життя тварин і рослин, використовуємо ті види, які заселюють українські простори, підкреслюємо їх господарське значен-

ня для краєвого ринку і для вивозу, що дає запоруку добробуту одиниць і цілої держави. З великою сміливістю можемо стверджувати факт, що наша батьківщина зможе бути самовистачальною щодо природних дібр, але лише в умовинах самостійности. Таким способом заохочуємо молодь вивчати точніше природу делекої рідної землі і гордитися нею.

Коли вчителі українознавства, історії, географії, співу, малювання розвинуть у молоді любов і подив для рідної української мови, культури, минувшини, тоді можемо бути спокійні, що український педагог на еміґрації сповнить своє завдання та озброїть молоде покоління і забезпечить перед денаціоналізаційними впливами чи й намаганнями чужинецького оточення.

К. Кульчицька

Статистика українського шкільництва в західній Німеччині в 1947-48 роках

I. ВИСОКІ ШКОЛИ

1) Український Вільний Університет (УВУ) в Мюнхені, заснований 1921. року в Празі, тетер з двома факультетами: а) філософічним (50 професорів, доцентів і асистентів, 160 студентів) і б) права й суспільних наук (25 професорів, понад 220 студентів).

2) Український Технічно-Господарський Інститут у Реґенсбурзі (УТГІ), з фармацевтичним відділом у Мюнхені, заснований в Подебрадах (ЧСР) з 1) авдиторним навчанням (110 професорів, доцентів і асистентів, 700 студентів) і 2) заочною освітою (понад 400 студентів). В рамках авдиторного навчання працюють відділи: а) агрономічно-лісовий, в) ветеренарно-зоотехнічний, г) економічний і ґ) фармацевтичний.

3) Українська Висока Економічна Школа в Мюнхені, заснована в 1945. році на еміґрації (40 осіб професорського складу і понад 250 слухачів).

4) Греко-католицька Духовна Семінарія в замку Гіршберґ к. Вальгальму (Баварія), заснована в березні 1946. року Апостольською Візитатурою, з 2 факультетами: а) філософічним і б) теологічним, 14 професорів, 90 студентів, з кінцем квітня 1948. року перенесена до Кулемборґу в Голяндії.

Понад 1000 студентів студіює в німецьких, бельгійських і французьких високих школах. Допомогову акцію веде Комісія Допомоги Українському Студенству (КОДУС).

II. СЕРЕДНЄ ТА НАРОДНЕ ШКІЛЬНИЦТВО

Всі середні українські школи (гімназії, учительські семінарії та фахові) і народні школи працюють за уніфікованими програмами та плянами, а також за відповідними статутами й інструкціями, що нормують цілість шкільної праці. Догляд та керівництво роботою цих шкіл здійснюється в основному з допомогою інспекторів при Відділі Культури й Освіти ЦПУЕ. В останній час середні і народні школи забезпечені підручниками на 80%. Для загальної характеристики рівня й успішности праці досить відмітити, що абсольвенти українських середніх шкіл на еміґрації позначилися як високо встигаюча група в чужинецьких високих школах.

Шляхетні характери, які треба цінити, зустрічав я тільки там, де є добре уладжене релігійне життя.

Ґете

Учитель, який працює над своїм власним удосконаленням, працює тоді ж над удосконаленням своєї школи.

Й. Г. Пестальоцці

а) Гімназії:	Кількість гімназій	Кількість викладачів	Кількість учнів
1. Американська зона	24	432	2880
2. Англійська зона	4	96	720
3. Австрійська зона	2	29	364
4. Французька зона	1		
разом	31	557	3964

б) Народні школи	Кількість шкіл	Кільк. учителів	Кількість учнів
1. Американська зона	58	286	2486
2. Англійська зона	14	98	620
3. Австрійська зона	8	60	448
разом	80	644	3554

Іспит зрілости на еміґрації склало;

в 1945 р.-46 р.	245	абсольвентів	гімназії
в 1945-47 р.	288	"	"
в 1947-48 р.	222	"	"
разом	755		

Абсольвентів учительської семінарії:

в 1946-47 р.	27
в 1947-48 р.	37

В квітні 1948 р. Відділ К. і О. ЦПУЕ підняв клопотання в німецькому баварському Міністерстві Освіти про признання права прилюдности для наших гімназій. Бав. Мін. Освіти дало право прилюдности для 8 наших гімназій (Авґсбурґ, Ашафенбурґ, Байройт, Берхтесґаден, Міттенвальд, Реґенсбурґ, Ульм, Фрайман). Під проводом делеґатів Бав. Мін. відбувся в тих гімназіях іспит зрілости, який здало 100 абсольвентів гімн. з правом прилюдности. Делеґати Бав. Мін. висказали своє повне признання для праці наших гімназій.

Тепер проводить Відділ К. і О. реорганізацію середнього шкільництва. З уваги да матеріяльні труднощі вдержати малочисельні та неповні гімназії комасуюють їх насамперед з гімназіями, що мають право прилюдности. Отже, з 24 гімназій залишається не більше як 12 гімназій. Також Відділ К. і О. залишає тільки одну вчительську семінарію в Міттенвальді і одну торговельну школу в Авґсбурзі.

в) Фахова освіта:

середніх шкіл	8
курсів	140

Крім того працюють коло 50 курсів чужих мов та коло 30 курсів для неграмотних.

В Авґсбурзі існує Інститут Чужих Мов з філією в Реґенсбурзі (разом 65 слухачів).

III. ДИТЯЧІ САДКИ

1. Американська зона —	дитячих садків 54,	вихователь ок 90,	дітей 1554
2. Англійська зона	" " 25	" 47	" 987
разом	79	137	2541

З ПЕДАГОГІЧНОГО СВІТУ

Теперішні педагогічні течії

З уваги на недостачу місця хочемо бодай кількома реченнями зорієнтувати вчителів у найновіших педагогічних течіях.

Коли по 1. світовій війні більшість педагогів опрацьовували нову методику навчання, яка мала розвинути в молоді самостійність, інтеліґенцію, підприємчивість, справність і порадність, то тепер, по 2. світ. війні, методичні напрямні залишаються в основному ті самі (тут то там тільки їх трохи модифікують і радять поміркованіше стосувати), а натомість уся увага педагогічного світу звернена тепер на виховання етичної людини з характером, готової до міжнародної співпраці.

Усі педагогічні течії і голоси в західних краях можна звести до таких спільних знаменників:

1) виховувати глибшу духово, етичну людину на засадах християнства і гуманізму (див. ближче стаття проф. д-ра В. Стецюка в цьому ч. і звіт з Міжзон. Педаг. З'їзду стор. 22);

2) плекати духа світового миру і міжнародної співпраці, яка не неґує національного розвитку і безпеки;

3) використовувати всі предмети навчання для оформлення світогляду і зміцнення релігії в змислі — як каже один автор — „тривалого намагання збагнути дійсність і правду та вести своє життя під кутом вічности";

4) з уваги на т. 2. поширити навчальні царини від національних меж і кордонів батьківщини до світового горизонту;

5) біологічні науки і життєзнавство використовувати для соціяльного виховання і міжнародної співпраці;

6) увесь зміст навчання спрямовувати і концентрувати довкола проблем Бога, людини, життя і світу;

7) у всіх поглядах обхоплювати цілість проблем і доходити до синтез;

8) протидіяти з допомогою виховання тим некорисним моментам, що їх спричинює технізація і механізація життя;

9) розвивати почування молоді для рівноваги з інтелектом.

10) найти нове ставлення учителів до учнів, прихильне, яке б давало змогу навіть молоздібним учням відчути свою вартість і корисність для ближчого й дальшого оточення та будило довір'я до власних сил;

11) дати високу освіту учителям народних шкіл, а навіть провідницям дитячих садків;

12) дитячі садки зробити обов'язковими і взяти їх під державну опіку.

(Див. теж „з Педагог. світу" в ч. 4-5 нашого журналу).

Подібні провідні думки проходили і на нашім Міжзон. Педагог. З'їзді, через що можна сказати, що він ішов з духом часу. П. І.

До проблеми запитування учнів

В „Schola" ч. 9. 1947 в статті Ф. Мюллера „Практичні питання з навчання" читаємо: „Коли малі діти приходять до школи, то не вміють вони багато говорити й оповідати. Досвідчений учитель не зупиняє їх нахилу до говорення, тільки спрямовує їх на більш упорядкований шлях. Також спонукує він обережно дітей голосно говорити і правильно мовно висловлюватися. Одначе, як же часто убиває вчитель радість говорення дітей, бо йому здається, що він мусить „по-мистецьки" питати те, що вони можуть самі без зупинки оповідати далі. При тому здебільша вистачає одне речення, часто навіть одно слово, або взагалі якийсь жест, щоб спонукати дітей дальше говорити те, що стоїть з попереднім

у зв'язку. Якщо ж кляса раз призвичаїться до постійних запитань і відповідей, то триває це довго, поки її знову привчимо оповідати без запитань і з'ясовувати свої думки самому далі у взаємозалежному зв'язку".

Новий німецький педагогічний журнал

Крім журналів, вказаних нами в попередніх числах (4-5, ст. 24), появився ще один дуже добре редагований німецький педагогічний журнал „Welt der Schule", Zeitschrift für Unterricht und Erziehung, 4° по 32 стр. Мюнхен. Адреса: F. W. Kreuz u. Schneider, München 15, Güllstraße 7. Ціна одного примірника 1.50 н. м. Досі появилося вже кілька випусків. В центрі обговорюваних питань у журналі стоять проблеми розвивання у молоді не тільки розуму, але й серця, і нового, прихильного ставлення учителя до учня, при якому учитель і в найгіршому учні відкриває якісь добрі прикмети та їх розвиває і взагалі дає змогу учневі почувати, що він щось варт, що він потрібний на світі та може зробити багато корисних діл. Далі журнал розглядає проблему цілостевої початкової науки читання, при якій учень охоплює відразу ціле слово, а то й цілі короткі речення — і багато інших цікавих проблем.

Правдивий же шлях до щастя — це вміння давати щастя іншим. Намагайтеся залишити цей світ ліпшими, як ви на нього прийшли, щоб у мент, коли смерть стане перед вами, ви могли вмерти спокійно з почуттям, що ви не промарнували свого віку, але зробили все, що могли й мусіли.

Байден Павел, засновник Пласту.

ВИКАЗКИ ДЛЯ ЧЛЕНІВ ЦУУГ

Всі місцеві учительські громади зберуть та перевірять для видачі членських виказок такі дані про своїх членів: ім'я і прізвище, час народження, віровизнання, освіта, учительський стаж і родинний стан, а крім того по 1 н. м. на покриття коштів виказки — і пришлють те все до Головної Управи ЦУУГ, яка зготовить виказки і перешле їх назад до місцевих у. у. громад для роздачі членам. Хто не вплатить належности на покриття коштів, виказки не дістане. — Головна Управа ЦУУГ.

Учителі! Прохаємо негайно вирівняти всі залеглі належності за журнал і найпізніше до тижня вислати їх з належністю за це число до Адміністрації.

Ціну за цей випуск мусіли ми підвищити на 1, 30, бо на 35%, подорожіли кошти друку. Якщо вчителі не сповнять усі без винятку негайно своїх фінансових обов'язків, заперестанемо з цим числом видавати наш журнал.

Редакція і Адміністрація

„УКРАЇНСЬКА ШКОЛА" — педагогічний інформатор, додаток до „Молоде Життя", серія В, ч. 7. 1948. Редаґує Колеґія. Адреса: „Ukrainsjka Schkola", Prof. W. Czeredarczuk, Augsburg, Somme-Kaserne Bl. IV. 65. — Authorization No. UNDP 223 from 11. March 1948. Civil Affairs Division EUCOM. Editor Dr. A. G. Figol. Printed by Augsburg, Frauentorstrasse 49, Buchdruck. A. Bilous.